

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

EDİTÖR
PROF. DR. DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ



Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi
Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2021
ISBN • 978-625-7721-44-8

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Yalı Mahallesi İstikbal Caddesi No:6

Güzelbahçe / İZMİR

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

Aralık 2021

Editör

PROF. DR. DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VATANDAŞLIK BAĞLAMINDA HAK, SORUMLULUK VE KATILIMCILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Satı Ayyücenur ÖZTÜRK & Fatma ÜNAL..... 1

Bölüm 2

TÜRKİYE’DE MATEMATİK EĞİTİMİNDE PROGRAM
DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME
İsmail KESKİN..... 21

Bölüm 3

NÖRÖDİLBİLİM VE TÜRK DİLİ

Zeynep Zeliha Sonkaya 41

Bölüm 4

SINIF YÖNETİMİ KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR & Oğuz ÇELİK..... 65

Bölüm 5

PROJE, MODEL VE DENEY İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Duygu Aygün & Yeter Şimşekli..... 101

Bölüm 6

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AFET BAĞLAMINDA COVID-19 SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI

Canan Sevim & Fatma ÜNAL 117

Bölüm 7

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Serpil RECEPOĞLU & Ergün RECEPOĞLU 137

Bölüm 8

TÜRKİYE’DE SU EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mürşet ÇAKMAK & Reşit ÇAKMAK 157

Bölüm 1

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VATANDAŞLIK BAĞLAMINDA HAK, SORUMLULUK VE KATILIMCILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Satı Ayyücenur ÖZTÜRK¹

Fatma ÜNAL²

1 Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: 0000-0002-7047-2092 ayyucenur88@gmail.com

2 Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. ORCID: 0000-0003-1829-2999, drfatmaunal@gmail.com

GİRİŞ

Vatandaşlık birey ve devlet olmak üzere iki tarafı olan birçok sosyal bilimin kendi bakış açısıyla anlam yüklemeye çalıştığı bir kavramdır. Bir topluluğun üyesi olmak ve hukuki bir bağ ile ilgili topluluğa ya da devlete bağlı olmak vatandaşlığın en yaygın tarifidir. Bununla birlikte vatandaşlık geçmişten günümüze; üye olmaktan seçmen olmaya, karar verme süreçlerine katılmaya ve üretici olmaya kadar birçok yetki ve yükümlülüğün tanımlandığı bir statü ve rol olarak da görülebilir. Nitekim Maas (2011) vatandaşlığın siyaset alanındaki en temel kavramlardan biri olduğunu ve kapsamının tarih boyunca tartışıldığını vurgulamaktadır. Öyle görünüyor ki farklı vatandaşlık anlayış ve yaklaşımları [aktif, anayasal, Avrupa Birliği, çok/çifte, çokkültürlü, demokratik, dijital, ekolojik, etkin, feminist, kozmopolitik, küresel, sosyal, ulusal, ulus ötesi vatandaşlık gibi] (Ünal, 2019), vatandaşlık tiplerleri [fedakar, eleştiri ve katılım odaklı, adalet odaklı vatandaşlık gibi] (Westheimer ve Kahne, 2004; Cohen, 2013; Kadioğlu vd., 2016; Sim vd., 2017; Ünal, 2019; Malkoç ve Ata, 2021) gibi tanımlama ve sınıflandırmalar ile de tartışılmaya ve araştırılmaya devam edecektir.

Vatandaşlık genel olarak kişi ve devlet arasındaki hukuki ve siyasi karşılıklı bağ olarak tanımlanmakta, hak ve sorumluluklar üzerine yapılandırılmaktadır (Engle ve Ochoa, 1988; Wiener, 1998; Rapoport, 2009). Bununla birlikte, bu yapılandırmanın yalnızca belirli bir topluluk içinde işlevsel olan, hak ve yükümlülükler odaklandığı (Sarıbay, 2014) görülmektedir. Vatandaşlığın aktif/etkin ve katılımcılık boyutları bu tanımlamalarda göz ardı edilmiştir. Hâlbuki vatandaşlık; kimlik, hak, sorumluluk, katılımcılık ve aidiyet duygusunu içine alan çok boyutlu bir kavramdır (Ünal, 2019).

Günümüz ulus devletlerinde vatandaşlık, bireyle devlet arasındaki hukuki ve siyasi ilişki olarak tanımlanmaktadır (Habermas, 2012). Bu tanımda yerel kimliklerin ötesinde hukuki olarak vatandaşlık bağı ile devlete bağlı olan bütün ülke insanının ortak kimliğine vurgu yapılmaktadır. Hukukun üstünlüğünün temel ilke olarak kabul edildiği demokratik ülkelerde vatandaşlığa ilişkin temel ilke ve kurallar anayasal hükümlere göre düzenlenir. Birey ve devlet arasındaki ilke ve kuralların esasını ise hak, sorumluluk ve katılımcılık oluşturur. Özellikle temel insan haklarının ve sorumlulukların anayasa ile güvence altına alınması vatandaşlığın ve devletin sürdürülebilirliğinin de teminatı olarak görülebilir.

İnsan hakları kavramı esas itibarıyla devlet-birey ekseninde gelişmiştir (Yılmaz, 2005). İnsan haklarına ilişkin farklı sınıflandırmalar (Turhan, 2013) yapılsa da haklarını talep eden insanların karşısına sorumluluklar çıkar. Sorumluluk, kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki

alanına giren bir olayın farkında olması, davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesidir (Glover, 1970). Lickona (1991) sorumluluğu ahlakın aktif yönü olarak tanımlamaktadır. Popkin'e (1987) göre ise sorumluluk seçimler yapmak ve bu seçimlerin sonuçlarını ve etkilerini kabul lenmektir. Sorumluluk, kişinin bilinçli olarak değişik seçeneklerden birini tercih etmesi ve bunun sonucuna katlanmasını içeren bir duyarlılık yetisi olarak görülebilir. Boven'ın (1988) sorumluluk sınıflandırmasında yer alan vatandaşlık (sivil) sorumluluğunda sadakat "vatandaşlara" ve "vatandaşlık değerlerine" karşı olmalıdır. Psikologlara ve eğitimcilere göre sorumluluk doğuştan getirilmez ve sonradan öğrenilir (Özen, 2015). Bu bağlamda vatandaşlık sorumluluğu özellikle ailede, toplumda ve okulda öğrenilen bilgi, beceri ve değerler ile şekillenir.

Bireylerin iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmelerinde aileden sonra gelen en önemli kurum okuldur (Küçükkeşen ve Budak, 2017, s.1815). Formal olarak okulda verilecek olan demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin bir plan, program dâhilinde gerçekleştirilmesi ve henüz hayata atılmamış bireylerin bu konularda eğitilmeleri açısından önem arz etmektedir. Çünkü bir yönetim biçimi olarak demokrasinin varlığını sürdürebilmesi; ancak onu hakkıyla idrak ederek yüceltecek ve yaşatacak olan vatandaşların varlığıyla mümkün olabilecektir (Diker, 2012, s.230). Buna göre yönetimde söz sahibi olan etkin vatandaşlar, toplumsal demokratik değerleri benimsemiş, sorumluluk alabilen bağımsız bireyler olarak varlık kazanabileceklerdir (Keçe ve Dinç, 2015). Bu varlığı sürdürülebilir kılmak eğitimin birincil amaçları arasında bulunmak zorundadır.

Demokrasinin varlığını idame ettirebilmesi için, vatandaşların iyi bir demokrasi eğitimi almalarının yanı sıra yönetime etkin katılım sağlamaları da gerekmektedir (Yıldırım, 2018, s.6). Katılım; kişinin vatandaşlık bağı ile bağlı olduğu devletin, hem şahsına yönelik hem de genel olarak herkesi ilgilendiren kararlarına bizzat katılması ve bu kararları denetleyebilmesidir. Etkin katılım sadece seçimlerde oy kullanmaktan ibaret olmayıp aynı zamanda diğer vatandaşlarla birlikte toplumu ilgilendiren meselelerde fikir beyan edebilmek ve bunlara çözüm önerileri getirebilmektir (Kan, 2013). Küreselleşen modern dünyada demokrasinin kabul görmesiyle birlikte yapılan evrensel düzenlemelerle de insanların temel demokratik hak ve özgürlükleri güvence altına alınmıştır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi madde 21/1'e göre; "Her şahıs, doğrudan doğruya veya serbestçe seçilmiş temsilciler vasıtasıyla, memleketin kamu işleri yönetimine katılmak hakkına haizdir." düzenlemesiyle etkin vatandaşlığın önemini vurgulamıştır (Bozkurt, Poyraz ve Kütükçü, 2004). Geleceğimize yön verecek olan genç neslin, vatandaşlığı hem soyut olarak hem de kavramlarıyla algılayabilme yeteneği ve yeterliliği ele alınması gereken öncelikli konulardandır. Bugün eğitim sistemi içerisinde yetiş-

tirdiğimiz geleceğin vatandaşları; hak ve sorumluluklarını bilen, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, gelişim ve değişime açık bireyler olmalıdır (Kan, 2009, s.896). Hâlihazırda anayasamızda seçme ve seçilme yaşının 18 olarak düzenlenmiş olması; hak ve sorumluluklarının bilincinde, hukuki yollara başvurabilen, diğer insanlarla uygar bir şekilde bir arada yaşayabilen, ülkesinin geleceği hakkında karar verebilme yeterliliğine sahip, katılımcı, etkin ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmada, bir vatandaş olarak ortaöğretim öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalarda, üzerinde çalışılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınır ve insanların onlara yükledikleri anlamlara odaklanarak yorumlanır (Altunışık vd., 2010). Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan durum çalışması yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Durum çalışmasının amacı, bir durumu olduğu haliyle incelemek ve tanımlamaktır (Leymun vd., 2017). Durum çalışması; planlama, bilgi toplama, bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma sonuçlarına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik bir yöntemdir (Merriam, 1988). Ortaöğretim öğrencilerinin vatandaşlık bağlamında, hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek için durum çalışmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel verilerin toplanacağı katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 136). Katılımcılarda çeşitlilik oluşturulmasının amacı genelleme yapmak değil, çeşitliliğe göre problemi farklı boyutlarıyla ortaya koyabilmektir. Araştırma kapsamında nitel verileri toplamak için görüşme yapılan katılımcılar, farklı illerde ve farklı ortaöğretim kurumlarında (Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, çok programı lise, meslek lisesi) öğrenim gören öğrenciler arasından belirlenmiştir. Görüşme yapılan ortaöğretim öğrencilerinden, 40'ı kız

(%80) ve 10'u erkek (%20) olmak üzere toplam 50 öğrenci ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerin toplanmasında demografik bilgi formu ve olay metinleri formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul ve okulun yeri sorulmuştur. Olay metinleri formunun hazırlanmasında alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından olay metinleri yazılmış, olaylara yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzman (dil uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, vatandaşlık konusunda çalışan iki uzman olmak üzere dört uzman) görüşü alınarak son hali verilen veri toplama araçları 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de farklı illerde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere pandemi koşulları nedeniyle online olarak uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış bu tür görüşmelerde sorular esnek, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur (Merriam, 2013, 87). Olay metinleri formunda beş adet sonucu görüşülen öğrenciler tarafından tamamlanacak olay metni ve olay sonucuna ilişkin gerekçenin belirtileceği bir bölüm yer almıştır.

Veri Analizi

Araştırmada olay metinlerini tamamlama formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002). Nitel veri; günlük olaylardaki gerçek hayat yaşantılarını olduğu haliyle ortaya çıkarır, olayların çözümlenmesinde bütüncül bir bakış açısı ortaya koyar (Miles ve Huberman, 2015). Bu araştırmada nitel veri analizi vatandaşlık bağlamında hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarıyla yorumlanmıştır. Araştırmada içerik analizi yoluyla bulunan temel anlamlar tema adı altında toplanmış ve nitel veri tümevarımsal yaklaşımla çözümlenmiştir. Temaların oluşturulmasında ve analizinde uzman görüşü alınmıştır. Bulgular arasındaki anlamsal farklılıklar sadece cinsiyete göre değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri tüm cevaplar dikkate alınmıştır. Bulgular kısmında yapılan açıklamalarda öğrencilerin ifadelerine de yer verilmiştir. Tüm nitel veriler oluşturulan temalara göre sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin kodlamalar, cinsiyetlerine göre K1, K2, ..., E1, E2, ... şeklinde yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve okulun yerine ilişkin bir farklılık olmadığı için bulgularda yer verilmemiştir.

BULGU ve YORUMLAR

Araştırma kapsamında yapılan olay metinleri formunda, sonucu öğrenciler tarafından tamamlanan hak, sorumluluk ve katılımcılık ile ilgili

beş adet olay metni kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılımcılığa bağlı vatandaşlık algılarını gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri olaylar karşısında gösterecekleri tepkiler üzerinden belirlenmek istenilmiştir. Olay metinlerinden ilki şöyledir: “Senem 24 yaşında bir yıllık avukattır. Yaklaşan seçimlerde milletvekilliğine aday olmak istediğini babasına söylediğinde şu cevabı almıştır: ‘Henüz yeni mezun oldun, işine gücüne bak. Hem daha yaştın kaç senin, devlet yönetmek çoluk çocuk işi değildir.’ Bunun üzerine Senem milletvekili seçilme yaşının kanunen 18 olduğunu belirterek babasına şöyle cevap vermiştir: ...” Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevaplarının dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo-1. Cinsiyete göre öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliğine ilişkin hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Milletvekili seçilme yaşına ilişkin görüşler	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Kanuni hakkımı kullanırım.	19	29,6	5	7,8	24	37,5
2. Kendime güveniyorum.	17	26,5	2	3,1	19	29,6
3. Kararımı kendim veririm.	8	12,5	4	6,2	12	18,7
4. Bu iş için eğitimim yeterli.	3	4,6	0	0	3	4,6
5. Yönetimde gençlere ihtiyaç var.	4	6,2	0	0	4	6,2
6. Bilmiyorum.	1	1,5	1	1,5	2	3,1
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliğine ilişkin görüşlerinde en fazla ‘kanuni hakkımı kullanırım’ (%37,5), ikinci olarak ‘kendime güveniyorum’ (%29,6), üçüncü olarak ‘kararımı kendim veririm’ (%18,7), dördüncü olarak ‘bu iş için eğitimim yeterli’ (%4,6), beşinci olarak ‘yönetimde gençlere ihtiyaç var’ (%6,2) görüşünü dile getirdikleri ve iki öğrencinin de bilmiyorum (%3,1) cevabını verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ‘kanuni hakkımı kullanıyorum’ görüşünü önemsedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliğine ilişkin görüşleri hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin Tablo 1’deki hikâye tamamlamaya ilişkin verdikleri cevapların gerekçeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-2. Cinsiyete göre öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliğine ilişkin hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların dağılımı

Milletvekili seçilme yaşına ilişkin gerekçeli görüşler	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Kanuni hakkını kullanmalı.	13	20,3	1	1,5	14	21,8
2. Özgürce karar verebilmeli.	12	18,7	1	1,5	13	20,3
3. Yönetimde genç ve bilgili insanlar olmalı.	9	14,06	2	3,1	11	17,1
4. Baba kızının kararına destek olmalı.	7	10,9	3	4,6	10	15,6
5. Baba bilgisiz.	2	3,1	2	3,1	4	6,2
6. Bilmiyorum.	9	14,06	3	4,6	12	18,7
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliğine ilişkin hikâye tamamlama sorusunun gerekçesine verdikleri cevaplarda en fazla ‘kanuni hakkını kullanmalı’ (%21,8), ikinci olarak ‘özgürce karar verebilmeli’ (%20,3), üçüncü olarak ‘yönetimde genç ve bilgili insanlar olmalı’ (%17,1), dördüncü olarak ‘baba kızının kararına destek olmalı’ (%15,6), beşinci olarak ‘baba bilgisiz’ (%6,2) görüşünü dile getirdikleri ve on iki öğrencinin de bilmiyorum (%18,7) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrenciler, kanuni hakkı kullanma ve özgürce karar verme görüşlerini gerekçe olarak göstermişler, erkek öğrencilerin ise yönetimde genç ve bilgili olma, babanın karara destek olması veya babanın bilgisizliğini gerekçe olarak sundukları tespit edilmiştir. Örneğin, K35 “Babası Senem’in ne iş yapacağına karışmamalıdır kızının kendi kararlarına saygı duymalıdır.” ve E45 “Yönetimde artık genç fikirlere de ihtiyaç olabileceğini belirtmek istedim.” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliğine ilişkin hikâye tamamlama sorusunun gerekçesine ilişkin olarak verdikleri cevapların, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

İkinci olay metni şöyledir: “Onur, üniversiteden yeni mezun olmuştur. Milletvekili olan amcasına “Geçenlerde çok iyi bir firmanın iş ilanını gördüm, tam çalışmak istediğim yer ama iki yıl deneyim şartı istemişler, benim deneyimim yok çok üzuldüm.” deyince; amcası firmanın sahibini tanıdığını, kendisini kırmayacağını yarın hemen gidip görüşmesini söylemiştir. Ertesi gün firma sahibi ile görüşmeye giden Onur’a “Aslında istediğimiz şartları taşıyan biriyle anlaştık, hatta bir haftadır deneme sürecinde ve çok başarılı; ancak amcanızın hatırını kıramayız, siz işi isterseniz onu çıkarıp hemen sizi başlatabiliriz.” denilmiştir. Onur: ...” Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevaplarının dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo-3. Cinsiyete göre öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin haksız yere başkasının işini alabilmesi hususundaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Haksız yere başkasının işini almak	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. İş kabul etmiştir.	7	10,9	2	3,1	9	14,06
2. İş kabul etmemiştir.	44	68,7	9	14,06	53	82,8
3. Bilmiyorum.	1	1,5	1	1,5	2	3,1
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili tanıdığının referansıya başka birini işinden ederek işe girmesi hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevaplarda en fazla ‘iş kabul etmemiştir’ (%82,8), ikinci olarak ‘iş kabul etmiştir’ (%14,6) görüşünü dile getirdikleri ve iki öğrencinin de bilmiyorum (%3,1) cevabını verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ‘iş kabul etmemelidir’ cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili tanıdığının referansıya başka birini işinden ederek işe girmesi hakkındaki hikaye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin Tablo 3’teki hikaye tamamlamaya ilişkin verdikleri cevapların gerekçeleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo-4. Cinsiyete göre öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin haksız yere başkasının işini alabilmesi hususundaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların dağılımı

Haksız yere başkasının işini almak	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Liyakat önemlidir.	17	26,5	2	3,1	19	29,6
2. Haksızlık ve adaletsizlik yapılmamalıdır.	32	50	7	10,9	39	60,9
3. Fırsatı değerlendirmeli.	1	1,5	1	1,5	2	3,1
3. Bilmiyorum.	2	3,1	2	3,1	4	6,2
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili tanıdığının referansıya başka birini işinden ederek işe girmesi hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevaplarda en fazla

‘haksızlık ve adaletsizlik yapılmamalıdır’ (%60,9), ikinci olarak ‘liyakat önemlidir’ (%29,6), üçüncü olarak ‘fırsatı değerlendirmeli’ (%3,1) görüşünü dile getirdikleri ve dört öğrencinin de bilmiyorum (%6,2) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin en fazla ‘haksızlık ve adaletsizlik yapılmamalıdır’ görüşünü dile getirdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K34 “Hakkaniyetli olan biçimiyle hatırla torpille değil emek vermiş olan ve kıdemli olan kişinin çalışması uygundur.” ve K3 “İnsanları bulunduğu mevkiye yani ayrıcalığına göre bir yerlere getirmek ile başarılı ve tecrübe edinmiş birinin hakkını çalışıyoruz. Bir hata ile birinin ekmeğiyle oynuyoruz.” ifadeleriyle liyakat ve adalet vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin, üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili tanıdığının referansıya başka birini işinden ederek işe girmesi hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Üçüncü olay metni şöyledir: “Otobüs durağında beklediğiniz sırada, durağa konuşmalarından Suriye uyruklu mülteciler olduğunu anladığınız bir kadın ve erkek gelmiştir. Ancak duraktaki birkaç kişi mültecilere “Siz, bu devletin vatandaşı değilsiniz! ...” diyerek onlarla tartışmaya başlamıştır. Siz bu kişilere:...” Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevaplarının dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo-5. Cinsiyete göre öğrencilerin, mültecilere yönelik sözlü saldırı hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Mültecilere yönelik sözlü saldırıya cevaplar	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Tüm insanlara eşit ve saygılı davranmalıyız.	21	32,8	2	3,1	23	35,9
2. Empati kurmalıyız.	10	15,6	3	4,6	13	20,3
3. Vatandaş olmasa da bu ülkede yaşama hakkı vardır.	9	14,06	1	1,5	10	15,6
4. Devletimiz izin verdiği için saygı duymalıyız.	6	9,3	1	1,5	7	10,9
5. Tepki verenler haklılar.	2	3,1	0	0	2	3,1
6. Diğer.	1	1,5	2	3,1	3	4,6
7. Bilmiyorum.	3	4,6	3	4,6	6	9,3
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, mültecilere yönelik sözlü saldırıya cevap hakkındaki hikaye tamamlama sorusuna verdikleri cevaplarda en fazla ‘tüm insanlara eşit ve saygılı davranmalıyız’ (%35,9), ikinci olarak ‘empati kurmalıyız’ (%20,3), üçüncü olarak ‘vatandaş olmasa da bu ülkede yaşama hakkı vardır’ (%15,6), dördüncü olarak ‘devletimiz izin verdiği için saygı duy-

malıyız’ (%10,9), dördüncü olarak ‘tepki verenler haklıdır’ (%3,1) görüşünü dile getirdikleri, altı öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%9,3) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin tüm insanlara eşit ve saygılı davranma ile empati kurmaya yönelik görüş bildirdiği; erkek öğrencilerin ise farklı görüşleri ileri sürdüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin, mültecilere yönelik sözlü saldırıya cevap hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin Tablo 5’teki hikâye tamamlamaya ilişkin verdikleri cevapların gerekçeleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo-6. Cinsiyete göre öğrencilerin, mültecilere yönelik sözlü saldırı hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların dağılımı

Mültecilere yönelik sözlü saldırıya cevaplar	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Herkes eşit derecede eşit haklara sahiptir.	29	45,3	5	7,8	34	53,1
2. Kullanılan üslup yanlış.	9	14,06	2	3,1	11	17,1
3. Empati kurmalıyız.	4	6,2	1	1,5	5	7,8
4. Burada olamamalılar ama yine de ırkçılık yapmamalıyız.	2	3,1	1	1,5	3	4,6
5. Kötü tanıtıldıkları için.	2	3,1	0	0	2	3,1
6. Gereksiz bir tartışma.	1	1,5	0	0	1	1,5
7. Bilmiyorum.	5	7,8	3	4,6	8	12,5
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, mültecilere yönelik sözlü saldırıya cevap hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevaplarda en fazla ‘herkes eşit derecede eşit haklara sahiptir’ (%53,1), ikinci olarak ‘kullanılan üslup yanlıştır’ (%17,1), üçüncü olarak ‘empati kurmalıyız’ (%7,8), dördüncü olarak ‘burada olmamalılar ama yine de ırkçılık yapmamalıyız’ (%4,6), beşinci olarak ‘kötü tanıtıldıkları için’ (%3,1) görüşlerini dile getirdikleri, bir öğrencinin durumu gereksiz bir tartışma olarak nitelendirdiği (%1,5) ve sekiz öğrencinin de bilmiyorum (%12,5) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin herkesin eşit derecede eşit haklara sahip olduğunu önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K48 “Yaptıkları çok yanlış bir şey. Onları bu şekilde ayırt etmemeleri gerekir. Onlara devletimizin yaptığı gibi sahip çıkmalı ve iyi davranmaları gerekir.” ve K28 “O insanların yaptığı büyük bir saygısızlıktır ve duraktaki kişiler kendilerini o insanların yerine koymalıdır ne kadar kırıncı bir şey olduğunu belki o zaman anlarlar.” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, mültecilere yönelik sözlü saldırıya cevap hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna

verdikleri gerekçeli cevapların, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Dördüncü olay metni şöyledir: “Bulunduğunuz ilçede, siyasi görüşünüze uygun ve oy verdiğiniz partinin belediye başkanı görevdedir. Görev süresi içinde hakkında yolsuzluk haberleri çıkmış, belediye ekonomik sıkıntıda olduğu için yapması gereken hizmetlerin çoğunu yerine getirememiştir. Ancak yapılacak yeni seçimlerde parti yine aynı belediye başkanını aday göstermiştir. Oy kullanmaya gittiğinizde: ...” Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevaplarının dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo-7. Cinsiyete göre öğrencilerin, hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Seçime ilişkin cevaplar	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. O adaya oy vermem.	41	64,06	5	7,8	46	71,8
2. Oy kullanmam.	3	4,6	2	3,1	5	7,8
3. Yine de oy veririm.	1	1,5	2	3,1	3	4,6
4. Kararsızlar.	3	4,6	1	1,5	4	6,2
5. Bilmiyorum.	4	6,2	2	3,1	6	9,3
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama hakkındaki hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevaplarda en fazla ‘o adaya oy vermem’ (%71,8), ikinci olarak ‘oy kullanmam’ (%7,8), üçüncü olarak ‘yine de oy veririm’ (%4,6) görüşünü dile getirdikleri, dört öğrencinin tarafsız kalmayı tercih ettiği (%6,2) ve altı öğrencinin de bilmiyorum (%9,3) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin adaya oy vermeme görüşünü benimsediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin, hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama ile ilgili hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların, cinsiyete göre kısmen farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin Tablo 7’deki hikâye tamamlamaya ilişkin verdikleri cevapların gerekçeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo-8. Cinsiyete göre öğrencilerin, hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların dağılımı

Seçime ilişkin cevaplar	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Topluma faydalı olan aday seçilmeli.	32	50	5	7,8	37	57,8
2. Hatamı anlarım.	7	10,9	0	0	7	10,9
3. Haberlerin doğruluğunu araştırırım.	1	1,5	1	1,5	2	3,1
4. Herkes ikinci şansı hak eder.	1	1,5	1	1,5	2	3,1
5. Diğer.	5	7,8	3	4,6	8	12,5
6. Bilmiyorum.	6	9,3	2	3,1	8	12,5
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevaplarda en fazla ‘topluma faydalı olan aday seçilmeli’ (%57,8), ikinci olarak ‘hatamı anlarım’ (%10,9), üçüncü olarak ‘haberlerin doğruluğunu araştırırım’ (%3,1), dördüncü olarak ‘herkes ikinci şansı hak eder’ (%3,1) görüşünü dile getirdikleri, sekiz öğrencinin de bilmiyorum (%12,5) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin topluma faydalı olan adayın seçilmesi görüşünü önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K46 “İyi niyet suiistimal edilmemelidir.” şeklinde gerekçelendirmiştir. Öğrencilerin, hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Beşinci olay metni şöyledir: “Ahmet kaldırırmda akşam geç saatte dolmuş beklerken, bir otomobil aşırı hız nedeniyle hâkimiyetini kaybedip kaldırırma çıkmış ve Ahmet’in yaralanmasına sebep olmuştur. Ayağı kırılan Ahmet’i hastaneye götüren şoför, hastane ve ilaç masraflarını ödeyeceğini; alkollü olduğunu, eğer polise şikâyet ederse ehliyetine el konulacağını, bu nedenle polisi karıştırmadan aralarında durumu halletmeyi teklif etmiştir. Ahmet: ...” Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevaplarının dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo-9. Cinsiyete Göre Öğrencilerin, Trafik Kazasını Polise Bildirme Konulu Hikâye Tamamlama Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Trafik kazasını polise bildirme metnine ilişkin cevaplar	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Teklifi kabul etmemiştir.	48	75	10	15,6	58	90,6
2. Teklifi kabul etmiştir.	2	3,1	0	0	2	3,1
3. Bilmiyorum	2	3,1	2	3,1	4	6,2
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, trafik kazasını polise bildirme konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevaplarda en fazla ‘teklifi kabul etmemiştir’ (%90,6), ikinci olarak ‘teklifi kabul etmiştir’ (%3,1) görüşünü dile getirdikleri ve dört öğrencinin de bilmiyorum (%6,2) cevabını verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin teklifin kabul edilmemesi yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, trafik kazasını polise bildirme konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri cevapların, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin Tablo 9’daki hikâye tamamlamaya ilişkin verdikleri cevapların gerekçeleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo-10. Cinsiyete göre öğrencilerin, trafik kazasını polise bildirme konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların dağılımı

Trafik kazasını polise bildirme metnine ilişkin cevaplar	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. İnsanlara zarar vermesi engellenmeli.	9	14,06	2	3,1	11	17,1
2. Yasalar uygulanmalı.	22	34,3	5	7,8	27	42,1
3. Caydırıcı olur.	7	10,9	0	0	7	10,9
4. Alkollü araç kullanılmamalı.	3	4,6	1	1,5	4	6,2
5. Araç sahibinin vicdanını rahatlatması.	2	3,1	0	0	2	3,1
6. Diğer.	5	7,8	2	3,1	7	10,9
7. Bilmiyorum.	4	6,2	2	3,1	6	9,3
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, trafik kazasını polise bildirme konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevaplarda en fazla ‘yasalar uygulanmalı’ (%42,1), ikinci olarak ‘insanlara zarar vermesi engellenmeli’ (%17,1), üçüncü olarak ‘caydırıcı olur’ (%10,9), dördüncü olarak ‘alkollü araç kul-

lanılmamalı' (%6,2), beşinci olarak 'araç sahibinin vicdanını rahatlatması' (%3,1) görüşünü dile getirdikleri ve altı öğrencinin de bilmiyorum (%9,3) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin yasaların uygulanması görüşünü önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin, E41 "Kanun çerçevesinde adaletin tecelli etmesi." ve K27 "Polise bildirilmelidir çünkü şoförün bu olay karşısında caydırıcı bir ceza alıp bir daha alkollü bir şekilde araba sürmemesi etkili bir yöntemdir." şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, trafik kazasını polise bildirme konulu hikâye tamamlama sorusuna verdikleri gerekçeli cevapların, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin vatandaşlık bağlamında hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin görüşleri olay metinleri aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Olay metinleri, birey-birey ve birey-devlet etkileşimi bağlamında hazırlanmıştır. Burada temel amaç hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin gerçek ya da gerçeğe yakın olaylardaki düşünce ve davranış durumlarını değerlendirebilmektir.

Araştırmanın ilk olay metni, "üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili seçilebilme yeterliliği" ile ilgilidir. Bu olay metninde ortaöğretim öğrencileri; bireyin kanuni hakkını kullanması, kendine güvenmesi ve kendi kararını kendisinin vermesi gerektiğine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Cinsiyete göre farklılaşmayan bu görüşlerde, öğrencilerin milletvekili seçilme yaşının 18 olmasını önemli bir hak şeklinde benimsedikleri, yönetimin karar alma sürecinde milletin vekili olarak yer almaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Farklı araştırmalarda da seçimlerin ve oy kullanmanın vatandaşlıkta en önemli katılım biçimi olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır (Doğanay, 2009; Ersoy, 2014; Yeşilbursa, 2015; Ünal, 2019). Touraine (2015), demokrasilerde sivil toplum, siyasal sistem ve devlet arasında güçlü bir denge olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu dengenin en önemli unsurlarının başında ise vatandaşın karar alma süreçlerine katılımı gelmektedir. Bauman'a (2006) göre demokratik bir devlette/toplumda hakların ve sorumlulukların belirlenmesinde vatandaşların etkin ve söz sahibi olması gereklidir. Araştırmalarda; katılımcı ve etkin vatandaş tiplmesine sahip bireylerin çok yaygın olmadığı vurgusu oldukça dikkate değerdir (Ersoy, 2014; Marri vd., 2014; Kadioğlu vd., 2016; Sim vd., 2017; Ünal, 2019). Engle ve Ochoa'ya (1988) göre ise demokratik vatandaşlığın özünü etkili karar verme oluşturmaktadır. Tüm bunlar dikkate alındığında ortaöğretim öğrencilerinin devletin karar alma sürecinde etkili olma ve siyasal katılımın temel unsuru olarak görülebilecek seçme ve seçilme hakkını önemsedikleri söylenebilir. Bununla birlikte genç olmalarını milletvekili seçilme için bir engel olarak görmedikleri ve kendilerine güven duymaları da dikkate değer bir sonuçtur.

Öğrencilere araştırmada sunulan ikinci olay metni, “üniversiteden yeni mezun olan birinin milletvekili tanıdığının referansı ile başka birini işinden ederek işe girmesi” ile ilgilidir. Öğrencilerin %90’nının haksızlık ve adaletsizlik yapılmamasına ve liyakatin önemli olduğuna ilişkin cevaplar verdiği görülmüştür. Cinsiyete göre farklılaşmayan bu cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin; haklara saygı gösterilmesi gerektiğini düşündükleri, haksızlığa karşı çıkma ve adalet arayışı içinde oldukları söylenebilir. Hak ve sorumluluk birbiriyle yakından ilişkilidir. İnsan haklarının olmadığı bir yerde sorumluluktan, sorumluluğun olmadığı bir yerde ise insan haklarından söz etmek zordur (Kepenekçi, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin işi liyakati nedeniyle hak etmenin karşılığında, bu hak edişe yönelik yapılan haksızlığa karşı harekete geçmeyi bir sorumluluk olarak algıladıkları görülmektedir.

Hak ve haklara saygı, birlikte yaşama sorumluluğu ile ilişkilendirilebilecek üçüncü olay metni, “mültecilere yönelik sözlü saldırı” ile ilgilidir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı bu olay metninde herkesin yaşama hakkına sahip olduğu ve hakların eşitliğine vurdu yaptığı görülmüştür. Bu hakların eşitliği vurgusunu ve haklara saygı hususunu daha çok dile getiren kız öğrenciler olmuştur. Diker’in (2012) ve Yıldırım’ın (2018) yaptıkları araştırmalarda da kız öğrencilerin erkeklere göre daha demokratik oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde, kız öğrencilerin demokratik vatandaşlık algılarının erkeklere göre daha olumlu ve belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin, mültecilerle ilgili bu olay metnine “bilmiyorum” cevabını vermeleri de dikkate değerdir. Nitekim Cohen’e (2013) göre, vatandaşlar apolitik, bireysel, pasif ve düzene uyan şeklinde sınıflandırılmaktadır. Caymaz (2007) ise fedakar vatandaş tiplemesini; bireysel olarak harekete geçmeyen, vatan, millet ve devletin beklentileriyle kendi beklentileri tutarlı olan, otoriteye karşı onaylayıcı vatandaş olarak tanımlanmıştır. Araştırmadaki bu olay metnine öğrencilerin verdiği cevaplar dikkate alındığında; her ne kadar insanların haklar yönünden eşit olduğu vurgusu yapılmış olsa da öğrencilerin apolitik, pasif ve düzene uyan tutum ve davranış içinde olmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Dördüncü olay metni, “hakkında şaibeli haberler çıkan belediye başkan adayını seçimlerde oylama” ile ilgilidir. Bu olay metninde vatandaşlık bağlamında hak, sorumluluk ve katılımcılık birlikte ele alınmıştır. Öğrencilerin olay metninde, topluma faydalı olan adayın seçilmesi gerektiğine yönelik görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte hakkında şaibe olan adaya oy verilmesini özellikle kız öğrencilerin doğru bulmadıkları belirtmeleri, öğrencilerin yaklaşık yarısının oy kullanmama ya da kararsızlık şeklinde görüş beyan ettikleri dikkate değer bir sonuçtur. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ilk ve ortaöğretim-

de öğrenim gören kız öğrencilerde sorumluluk düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yontar, 2013; Akbaş, 2004; Kesici, 2018; Ünal, 2019). Bu araştırmada da kız öğrencilerin daha demokratik bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte seçime katılmama, hem bir hak hem de bir sorumluluk olduğu halde oy kullanmama davranışı, şaibeli durumun araştırılmasına yönelik hukuk ve demokrasi çerçevesinde çözüm arayışlarına girilmemesi pasif vatandaş algı ve tutumuna da bir delil olarak gösterilebilir. Malkoç ve Ata'ya (2021) göre; seçimler yönetime katılım biçimini gösteren ve demokrasinin olmazsa olmaz bir özelliği iken seçim dışındaki protesto gibi katılım biçimleri devlete ve topluma zarar verebilecek tehlikeli ve gereksiz bir eylem olarak algılanmaktadır. Westheimer ve Kahne (2004), bireysel sorumluluğa sahip vatandaşların özelliklerini topluma karşı sorumluluklarını yerine getiren, vergisini ödeyen, yasalara uyan, kriz dönemlerinde yardımcı olmaya gönüllü olan şeklinde sıralamışlardır. Türkiye'de yapılan birçok araştırmada görev ve sorumluluk odaklı vatandaşlık tiplemesi ve davranışlarının olduğu ortaya çıkmıştır (Caymaz, 2007; Kadioğlu vd., 2016; Üstel, 2014; Ünal, 2019; Malkoç ve Ata, 2021). Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerin hak ve sorumluluklara duyarlı olmakla birlikte, siyasal katılım ve haksızlığa karşı hak arama yollarını kullanma hususunda pasif kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın beşinci olay metni, “trafik kazasını polise bildirme” ile ilgilidir. Bu olay metni siyasal katılım dışında toplumsal sorunlara duyarlı olma, insan haklarına saygı gösterme, sorunların çözümüne katkıda bulunma ve hukukun üstünlüğü ile ilgilidir. Öğrencilerin %90'nının bu olayda yasal olmayan teklifin kabul edilmemesi gerektiği görüşünü benimsedikleri, yasaların herkese eşit uygulanmasını ve sorunun haksızlığa meydan vermeden kalıcı çözülmesini önemsedikleri görülmüştür. Siyasal katılımı ile ilgili olmayan ve toplumsal bir olayı ele alan bu durumda, öğrencilerin yasalara uygun demokratik bir tutum sergiledikleri, eyleme geçen vatandaş tiplemesine uygun davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Eyleme geçen vatandaşlık tiplemesinde bireyler; haksızlıklarla karşılaştıklarında ya da haksızlığa şahit olduklarında haksızlık karşısında sessiz kalmaz, sorgular, şikayet eder, protesto eder, hukuki olarak hak arama yollarını kullanır, mağduriyetin azaltılması için çaba gösterirler (Kadioğlu vd., 2016). Nitekim katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlık tiplemesinde bireyler; etkin bir biçimde toplumun ilerlemesi devletin kalkınması için çaba gösterirler, toplumun ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye önem verirler, sorunların çözümünde iş birliği yaparlar (Westheimer ve Kahne, 2004).

Vatandaşlık bağlamında hak, sorumluluk ve katılımcılık birlikte ele alınması gereken kavramlardır. Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde bu

üç kavram da önemsenmelidir. Demokrasinin ideal yaşam biçimi olarak kabul edilmesi, bu yaşam biçimine uyum sağlayacak nesiller ve dolayısıyla bilinçli vatandaşlar yetiştirmeyi de gerekli kılmaktadır. Vatandaşlık bağı ise demokrasinin olmazsa olmaz koşullarındandır (Demirtaş, 2008). Kamu yönetiminin vatandaşın onayıyla geçerlilik kazanabilmesi sonucunda hukuk oluşmaktadır (Çetin, 2002). Bu bağlamda gelecek nesillere kaliteli bir yaşam bırakmak ancak bu konuları/sorunları içselleştirmiş, empati yeteneği gelişmiş, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır (Küçükşen ve Budak, 2017). Bu araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri seçimlerde oy kullanan ya da birkaç yıl içinde kullanabilecek olan ve hatta milletvekili adayı olabilecek ortaöğretim öğrencilerinin siyasal katılım konusunda belirsizlik, kararsızlık ve isteksizlik yaşıyor olmasıdır. Bununla birlikte gençlerin genel olarak etkin, eyleme geçen ve adalet odaklı vatandaş davranış ve tutumlarını gösterme eğiliminden uzak olmalıdır. Konuyla ilgili yapılacak eğitimlerde bu hususlara yer verilmesi, araştırmalarda ise etkin, katılımcı, eyleme geçen ve adalet odaklı vatandaş yetiştirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerdendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2006). *Sosyolojik düşünmek* (5. Baskı) [Thinking Sociologically]. (A. Yılmaz, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bovens, M. (1998). *The Quest for responsibility. Accountability and citizenship in complex organisations*. Cambridge: Cambridge University.
- Bozkurt E., Poyraz Y. ve Kütükçü M. (2004). İnsan hakları mevzuatı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye’de vatandaşlık: Resmî ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cohen, A. (2013). *Conceptions of citizenship and civic education: lessons from three Israeli civics classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erişim adresi: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8Q52WTJ>
- Çetin H. (2002). Egemenlik ve hukuk ilişkisi üzerine. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (2).
- Çolak, Ç. (2021). Kamu yönetimi, katılımcılık ve vatandaşın değışen rolü: seçmenden ortak üretici vatandaş. *Memleket Siyaset Yönetim (MSY)*, 16 (35), 37-72.
- Demirtaş, H. (2008) İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *Eğitişim Dergisi*, 20. Erişim adresi: <http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-20-demokrasi-egitimi-ekim-2008/266-insan-haklari-ve-demokrasi-egitimi>
- Diker, Z. (2012). Demokrasi eğitimi ve lise öğrencilerinin demokratik davranışları üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3).
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerdendirilmesi. A. Şişman ve diğ. (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliğı, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (28-44). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Engle, S. H. ve Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*. New York: Teachers College.
- Engle, S. H. ve Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College.

- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, (55), 1- 20.
- Glover, J. (1970). *On responsibility*. New York: Humanities Press.
- Habermas, J. (2012). Öteki olmak, ötekiyle yaşamak-siyaset kuramı yazıları (İ. Aka, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kadioğlu, A., Keyman, F. ve Çakmaklı, D. (2016). “Vatandaşlık Araştırması” Bulgular Raporu (Konda/İPM). İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi. Erişim adresi: https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2016_03_VatandaslikArastir_masi.pdf
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3).
- Kan, Ç. (2013). Sınıfta katılımcı davranış ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8 (2), 275-284
- Keçe, M. ve Dinç E. (2015). Demokratik katılım ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (35), 177-207.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 280-299.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 38 (3), 965-985.
- Küçükeşen, K. ve Budak H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1813-1826.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F. ve Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 5 (3), 369-382
- Lickona T. (1991). *Educating for character: how our schools can respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Maas, W. (2011). “Citizenship”, Kurian, George Thomas (Ed.), *The Encyclopedia of Political Science*, (Washington, CQ Press): 226-230.
- Malkoç, S. ve Ata, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54 (2), 459-496.
- Marri, A. R., Michael-Luna, S., Cormier, M. ve Keegan, P. (2014). Urban preservice K- 6 teachers’ conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risks and rewards. *The Urban Review*, 46(1), 63-85.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A Qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev).
- Özen, Y. (2015) *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Popkin, M. (1987). *Active parenting: teaching, cooperation and responsibility*. San Fransisco: Harper & Row Publishers.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 75-93.
- Sarıbay, A. Y. (2014). *Global bir bakışla politik sosyoloji*. Ankara: Sen-tez Yayıncılık.
- Sim, J. B.-Y., Chua, S. ve Krishnasamy, M. (2017). "Riding the Citizenship Wagon": Citizenship Conceptions of Social Studies Teachers in Singapore", *Teaching and Teacher Education*, 63, 92–102.
- Touraine, A. (2015). *Demokrasi nedir?* [Qu'est-ce-que la démocratie?]. (6. Baskı). (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turhan, A. (2013). İnsan hakkı kuşakları arasındaki tamamlayıcılık ilişkisi. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4 (2), 357-378.
- Ünal, F. (2019). *Vatandaşlık Yaklaşımları Vatandaşlık Bilinci Karma Araştırma Örneği*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Westheimer, J., ve Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wiener, A. (1998). *European citizenship practice: building institutions for a non-state*. Oxford: Westview Press.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçgin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, A. (2005). *Günümüzde insan hakları ve Türkiye*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bölüm 2

TÜRKİYE’DE MATEMATİK EĞİTİMİNDE PROGRAM DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

İsmail KESKİN¹

1 Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ikeskin@dicle.edu.tr,
0000-0002-1097-9086

GİRİŞ

Toplumun, gelişen dünyanın, bilim ve teknolojinin ihtiyaçlarını karşılayan özelliklere sahip insanları yetiştirmek eğitim kurumlarının işlevidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumları bu işlevini, nitelikli öğretim programlar hazırlayarak, bu programları uygun koşullarda uygulamaya koyarak ve programlarını sürekli olarak geliştirerek gerçekleştirebilirler. Eğitim sistemleri, gelişmelere uyum sağlayabilecek ve gelişmeleri yönlendirebilecek bireyleri, ancak ülkenin kalkınma amaçlarıyla tutarlı programlar geliştirip uygulayabildikleri zaman yetiştirebilirler. Çünkü programlar; eğitilecek bireye kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi, beceri ve değerleri belirler, öğrenme-öğretme etkinliklerine ve değerlendirme çalışmalarına kılavuzluk eder (Gözütok, 2005). **İnsanlar ilk olarak ortaya çıkmalarından** itibaren günümüze kadar içinde yaşadığı evreni tanımlama, anlama ve açıklama gayreti içinde olmuştur. **Bütün bunları** tahlil etmede, matematik iyi bir araç olarak kullanılmıştır. Matematik toplumların ortak bir kültürüdür ve matematisiz bir bilimden **söz edilemeyeceği gibi**, bilim olmadan da teknolojiden söz etmek **mümkün değildir**. Günümüzde matematik bilen, anlayan, yorumlayan, günlük hayatındaki problemleri çözebilen ve elde ettiği matematiksel bilgiyi yeni durumlarda işe koşabilen insanlara ihtiyaç vardır. Matematik aracılığı ile insanlar, eleştirel ve nesnel **düşünme** becerisi kazanmakta, karşı karşıya kaldıkları sorunlar hakkında sistemli ve mantıklı düşünebilmekte, sebep-sonuç ilişkisini kurabilmektedir. Böylelikle matematik, insanların bu tür becerileri ve yeteneklerinin gelişmesine yardım etmektedir. Diğer taraftan matematiğin araç olarak kullanılması söz konusudur. Sosyal bilimciler, fen bilimcileri, planlamacılar ve pek **çok meslek alanı çalışanları** sorunlara çözüm bulabilmek için matematiksel model arayışı içindedirler. Bu nedenle, matematik her mesleğin ve günlük hayatının vazgeçilmez ve aynı zamanda zorunlu bir parçasıdır. Matematik amaç olarak ele alındığında ise matematikçilerin, matematik için matematik yapma tutkuları sonucunda, matematik bugüne kadar gelişmiştir ve gelişmeye devam etmektedir (Karabacak, 2008). Matematik diğer dersler gibi genel eğitimin amaçlarını desteklediği ve katkı sağladığı ölçüde önemlidir. **Çünkü çocuklar topluma faydalı bireyler olmaları ve toplumun refahına katkıda bulunmaları için okula gönderilmektedir. Öğrencilerin daha sonra yetişkin olduklarında yapacakları etkinliklere verimli katılımları ve paylarını üstlenmeleri için hazırlanmasına yardımcı olan matematiktir.** Nitekim günümüz vatandaşı matematiğe bağımlıdır. Bütçesini dengelemeli, giderlerini gelirine göre ayarlamalı ve vergilerini hesaplamalıdır. Bir topluluğun veya devletin bir üyesi olarak, topluluk yaşamına katılmalı ve işlerinin yürütülmesi ve kamu girişimleriyle ilgilenmelidir. Bunları anlama yeteneği matematik eğitimine bağlıdır. Matematik genel eğitimde önemlidir çünkü

modern hayatta insanlar onu avantajlı bir şekilde kullanabilirler. **Çünkü günümüzde insanlar yaşantısının birçok anında matematiksel bilgi ile çözümlenebilecek problemlerle karşı karşıya kalmaktadır.** Bu nedenle, lise eğitimi, öğrencilere, nicel veri ve ilişkilerin dahil olduğu problemleri anlamak ve sıklıkla çözmek için yetişkinler olarak ihtiyaç duyacakları matematiksel kavramlar, ilkeler ve süreçler hakkında bilgi sağlamalıdır (Breslich, 1966). Bu bağlamda etkili ve verimli bir matematik eğitimi ancak amaca hizmet eden program değerlendirme süreçleri geliştirilen öğretim programları ile mümkün olabilmektedir.

Eğitimde Program Değerlendirme

Birçok kişi değerlendirmeyi not vermeye benzer bir şey olarak görse de aslında değerlendirme eğitimde çok çeşitli farklı işlevleri yerine getirmek için kullanılır. Eğitimde değerlendirmenin işlevlerinden beşi özellikle önemli görünmektedir. Bunları kısaca değerlendirmek gerekirse, ilk olarak teşhisin odak noktası öğretim programı, öğrenme öğretmen süreci, öğrenci ve öğrencinin ne öğrendikleridir. İkinci olarak her öğretim programı okullarda genel uygulamaya geçmeden önce birtakım değişiklikler ve iyileştirmelere ihtiyaç duyar. Öğretim programlarının yenilenmesi değerlendirmenin temel işlevlerinden birsidir. Değerlendirmenin üçüncü bir işlevi, programları, öğretimi ve okul organizasyonu biçimleri gibi okullaşmanın diğer yönlerini karşılaştırmaktır. Değerlendirmenin dördüncü işlevi, eğitim ihtiyaçlarını tahmin etmek veya belirlemektir. Eğitim ihtiyaçları kavramı, uygun eğitim hedeflerini belirlemek için bir topluluk veya okul nüfusu ile çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ihtiyaç değerlendirmesi uygulamasıyla doğrudan ilişkilidir. Değerlendirmenin beşinci işlevi ve müfredat teorisinde en geleneksel olarak kullanılan işlevi, eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için bir araçtır (Eisner, 1985).

Tyler (2013)'a göre değerlendirme süreci öğretim programında yer alan hedeflerin eğitim programı ve öğretimle pratikte ne derece gerçekleştiğini tayin etme sürecidir. Burada hedefler insan davranışında gerçekleşmesi beklenen değişimler olduğundan, değerlendirme bu davranış değişliğinin ne derece gerçekleştiğini tayin etme sürecidir.

Oliva ve Gordon (2012) 'a göre program değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesini kapsar. Aynı zamanda program değerlendirme, program ve ilgili alanların değerlendirilmesinde öğretimin değerlendirilmesi amaçlarını aşar. Sadece eğitimde değil, eğitimin dışında da değişimin kaçınılmazdır. Programı planlayanalar, eğitimdeki değişimin daha iyiye doğru olması beklentisini taşır. Çünkü insan eliyle yapılanlar hiçbir zaman mükemmel olmadığından daima gelişme arayışı içinde olunmalıdır. Değerlendirme neyin gelişmeye ihtiyaç duyduğunu ve o gelişmeyi etkileyebilmek

için uygun bir zemin oluşturmaya yönelik araçtır (Oliva & Gordon, 2012).

Program değerlendirme Patton (2002)'e göre öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğretim programı ile ilgili karar vermek, öğretim programının etkililiğini sağlamak ya da ileride geliştirilmesi planlanan öğretim programlarıyla ilgili karar vermek için programların özellikleri, etkinlikleri ve sonuçlarıyla ilgili düzenli veri toplanmasıdır. Uşun (2012) tarafından ise program değerlendirme “geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, etkililiği, yeterliliği, başarısı, uygunluğu, verimliliği, gerçekçiliği, faydalılığı ve uygulanabilirliği gibi herhangi bir özelliği hakkında sistemli bir şekilde veri toplamayı ve analizini temel alan bilimsel araştırma süreçleri aracılığı ile karar verme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan Demirel (2010), tarafından program değerlendirme programının etkililiği hakkında karar verme süreci olarak ele alınmaktadır.

Program değerlendirme, ister ulusal bir proje isterse kendi öğrencilerimizle üstlenilen bir çalışma olsun, belirli herhangi bir eğitim faaliyetinin değerini ve etkililiğini ölçmeye çalıştığımız bir süreçtir (Kelly, 2009). Öğretim programları, eğitim uygulamasında hayati bir rol oynamaktadır. Açıkça, belirli bir öğretim programının ne kadar etkili olduğunu ve kimin için ve hangi koşullar altında etkili olduğunu bilmek, öğretmenler, ebeveynler, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri gibi karar vericiler için değerli ve yeri doldurulamaz bir bilgi kaynağını temsil eder. Değerlendirme çalışmaları ancak bu değerlendirmeler kalite standartlarını karşılırsa bu bilgiyi sağlayabilir (Council, 2004).

Program değerlendirme faaliyetlerinin tek bir genel amacı vardır: ihtiyacı olan insanlara kaliteli hizmet sağlanmasına katkıda bulunmak. Program değerlendirme, programlarda değişiklik yapacak olanlara veya hangi hizmetlerin sunulacağına karar verenlere program etkinliklerinden ve sonuçlarından geri bildirim sağlayarak kaliteli hizmetlere katkıda bulunur. Geri bildirim olmadan, insani hizmet programları etkili bir şekilde yürütülemez. Örgütlerdeki davranışa ilişkin geri bildirim de bir örgütün başarısı için çok önemlidir. Bir konuya gecikmiş geri bildirim çok bilgilendirici ve işe yarar değildir (Posavac & Linfield, 2015). Farklı amaçlar için geri bildirim sağlanabilir. İlk olarak, programların sonuçlarını iyileştirmek veya programların verimliliğini artırmak için hizmet planlarını ve bunların sunumunu güçlendirebilir; bu biçimlendirici değerlendirmeler programların kendilerinin oluşturulmasına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Alternatif olarak, genel değerlendirmeler, bir programın başlatılması, sürdürülmesi veya iki veya daha fazla alternatif arasından seçilmesi gerektiğine karar vermemize yardımcı olabilir (Scriven, 1967). Genel değerlendirmelerin bir kesinliği vardır; programın değeri belirlendikten sonra programa son verilebilir. Gerçekte, çok az sayıda tekil değerlendirme bir programın devam edip etmeyeceğini belirler (Cook, Leviton, & Shadish, 1985).

Öğretim programları hakkında birçok bilgi kaynağı bulunmaktadır ve bunlar yöneticilere, yasa koyuculara ve topluluk liderlerine açıktır. Program değerlendirme bu kaynaklardan sadece biri olduğu için, değerlendirme bulguları değerlendirmeye dayalı belirli kararlara yol açmadığında değerlendiriciler bu duruma şaşırırmazlar. Chelimsky (1997) sırasıyla biçimlendirici ve genel amaçlara atıfta bulunmak için geliştirme için değerlendirme ve hesap verebilirlik için değerlendirme terimlerini kullanır. Program değerlendirmenin amacı, Chelimsky ve Shadish (1997)'e göre öğretim programının kapsamını geliştirmek ve programa bir bakış açısı kazandırmaktır. Onlara göre günümüzde ve gelecekte dünyadaki gelişmeleri yakalamak, insan hakları, teknolojiadaki son gelişmeler, çevrenin korunması, göçler, değişim ve gelişim, nüfus yapısı, terörizm karşıtlığı, gibi unsurlar program değerlendirmenin amacını ortaya çıkarmaktadır.

Bir program, biçimlendirici değerlendirmelerden elde edilen geri bildirimler kullanılarak dikkatlice gözden geçirilerek ve genel bir değerlendirme yapılarak etkili olduğu tespit edildikten sonra, programın kalitesinin korunması için sık sık geri bildirim ihtiyacı duyulur. Bu üçüncü değerlendirme biçimine “izleme” denir ve amacı kalite güvencesidir (Schwartz & Mayne, 2005). Etkili bir programın etkili kaldığını doğrulamak için süreci ve sonuç değişkenlerini izlemek, programlar başarıyla uygulandıktan sonra çok önemli bir faaliyettir. Programlar hakkında bilgi edinmek için bazı değerlendirmeler de yapılır; Chelimsky (1997) bunları tanımlamak için bilgi için değerlendirme terimini kullanır.

Wiles ve Bondi (1998)'e göre değerlendirme, programın hangi yönlerinin değerlendirilmesi ve hangi tür verilen toplanması gerektiğinin belirlenmesi için bir temel oluşturma, program hakkında karar vericiler için verileri toplamak, verileri analiz etmek ve bir takım sonuçlar elde etmek, verilere dayalı kararlar vermek ve öğretim programını geliştirmek amacıyla verilen kararları uygulamak amacıyla kullanılabilir.

Erden (1998)'e göre değerlendirme; eğitim programlarının etkililiğini yargulamak, programdaki aksamaların hangi programın hangi bileşenlerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkân sağlamak ve öğrencilerin başarısının değerlendirilerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar alınması gerektiğini belirlemek üzere iki amaç için yapılır. Ertürk (2013) program değerlendirmeyi eğitim hedeflerinin belirlenip işe yarar hale getirilmesi, hedef ve davranışlara uygun öğrenme yaşantılarını ve eğitim durumlarını planlama ve gerçekleştirme basamağından sonra program geliştirmenin son ve tamamlayıcı basamağı olarak ele almaktadır.

Matematik Dersi Öğretim Programları

Eğitim tarihimize baktığımızda cumhuriyetin ilanından sonra eğitim kurumunda sürekli bir gelişme ve değişimin olduğu görülmektedir. Bu

gelişmeleri sağlayan ise şüphesiz eğitim sürecine yön veren eğitim programlarıdır. Matematik dersi öğretim programları da cumhuriyet tarihi boyunca her kademedede birçok değişikliğe uğramıştır. Aşağıda ilkökul, ortaokul ve lise matematik dersi öğretim programı ile matematik öğretmenliği lisans programlarının gelişimine dair kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Cumhuriyet tarihine baktığımızda ilkökul matematik öğretim programlarının esas olarak 11 kez değişime uğradığı söylenebilir. Bu programların uygulamaya konuldukları yıllar; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2017 yıllarıdır (Ergün, Özmantar, Bay, & Ağaç, 2015). 1924 programı Osmanlıdan miras kalan ve uygulamaya konulan geçiş niteliğinde bir programdır. İki yıllık bir uygulamadan sonra 1926 yılında yenilenmiştir. 1926 programı 10 uygulanmış ve 1936 yılında yenilenmiştir. 1936 programı bilimsel program geliştirme süreçlerini yansıtmadığından eleştiri konusu olmuş ve 1948 yılında yeni bir matematik programı hazırlanmıştır. 1948 programı, yoğun içerik yüklemesi ve öğrencinin daha çok bilişsel gelişimine odaklanmasına rağmen 20 yıl boyunca uygulanmıştır. 1968 programı bilimsel anlamda program geliştirme çalışmalarıyla geliştirilerek birçok yenilik getirmiştir. 1983 yılında yeni bir öğretim programı geliştirilmiş ve bir takım ön denemeler sonrasında 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanmıştır. 1990'lı yıllarda sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim temel alınarak program geliştirme çalışmaları yoğunlaşmıştır. 1990 programıyla ilkökulu sekiz yıllık bir bütün olarak ele alan bir programdır. 2004 yılında geliştirilen ve bir yıl süreyle pilot uygulaması yapılan program 2005'ten itibaren ülke çapında uygulamaya başlanmıştır. 2015 yılında 4+4+4 şeklinde kademeli olarak yeniden düzenlenen zorunlu temel eğitime uygun olarak hazırlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur. 2017 yılında programlar tekrar yenilenmeye tabi tutulmuştur. 2017 programına 2018 yılında Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve değerler eğitimi eklenmiştir. (Konukoğlu, Ağaç, & Özmantar, 2019).

Cumhuriyet tarihinde kullanılan ortaokul matematik programlarının ilki 1926 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu programın temelleri 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunundan sonra 26 Aralık 1925 yılında toplanan II. Heyet-i İlmiye'de atılmıştır. Cumhuriyet döneminde uygulamaya konulan ikinci program 1931 programıdır. 1 Kasım 1928 tarihinde gerçekleştirilen harf inkılâbı ile Latin harflerinin kullanımına başlanmıştır. 1938 programı, harf inkılâbından sonra başlayan dilde sadeleşme hareketlerini takiben geliştirilmiştir. Program metni oldukça sade bir şekilde hazırlanmış ve toplamda 4 sayfadan oluşmuştur. 1949 yılına kadar uygulamaya konulan programlar büyük oranda içerik listeleri şeklinde oluşturulan benzer bir yapıya sahiptirler. 1949 programı, öncekilerden farklılaşan kapsamlı bir değişime tabi tutulmuştur. Program 20 sayfalık bir

metne sahiptir. Cumhuriyet tarihinde uygulamaya konulan beşinci program 25.04.1977 tarihinde 1931 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Program, 30 sayfadan oluşan bir metne sahiptir. 1977 programı haftada 4 saat matematik öğretimini esas almış ve içeriği her sınıf seviyesinde 120 saatlik matematik öğretimine göre düzenlemiştir. Cumhuriyet tarihinde uygulamaya konulan altıncı program 19.11-1990 tarihinde 153 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu program, “ $5+3=8$ İlköğretim Matematik Dersi Programı” adıyla yayımlanan, ilk ve ortaokul düzeyindeki matematik programlarını bir arada ele alan ilk programdır. Program, 486 sayfadan oluşan bir metne sahiptir. Cumhuriyet tarihinde uygulamaya konulan yedinci program 25.05.1998 tarihinde 68 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlkokul ve ortaokul matematik dersi programlarını birlikte ele alan bu program 421 sayfadan oluşmaktadır. Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yer alan 187 numaralı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararında uygulamaya konulmuştur. Program 420 sayfadan oluşmakta olup her bir sınıf kademesinde ya alan kazanmalara verilen toplam süre 144 saat olarak planlanmıştır. 2013 programı 01.02.2013 tarihli ve 8 sayılı TTKB kurul kararı ile yürürlüğe girmiştir. Program, 62 sayfadan oluşmaktadır. Bu program zorunlu eğitimin kesintili 12 yıla çıkarılmasıyla beraber ortaya çıkan ihtiyaçtan dolayı geliştirilmiştir. 2017 öğretim programı 84 sayfadan oluşmaktadır. Her sınıf kademesi için 180 saatlik matematik öğretimi süresine yer verilmiştir. Program ilk ve ortaokul bir arada düşünülerek oluşturulmuş sekiz yıllık bütünlüğe göre şekillenmiştir. 2018 yılında programlara değerlerimiz ve yetkinlikler bölümleri eklenerek programlar revize edilmiştir (Özmantar, Akkoç, Kuşdemir Kayıran, & Özyurt, 2018).

1924 yılında hazırlanmış olan ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı cumhuriyet döneminde Türkiye’de hazırlanan ilk matematik dersi öğretim programı olarak bilinmektedir. 1927 yılında 1924 yılında uygulamaya konan programının cumhuriyet evveli devreden yani Osmanlı döneminden çok farklı olmadığı ve eksiklikler içerdiği gerekçesiyle uygulamadan kaldırılmış ve yeni bir program uygulamaya konmuştur. 1931 yılına gelindiğinde daha önceki program yenilenerek programdaki bazı dersler tek bir isim altında toplanmıştır. Matematik dersi de bu kapsamda ele alınmıştır. Müsellesat, cebir, hendese, nazari hesap, mihanik ve kozmografya dersten “Riyaziye” adı altına toplanarak tek bir matematik dersi hâline getirilmiştir. Bu program 1934 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 1934 senesinde 1931 de yürürlüğe giren öğretim programı yeni konular eklenerek yenilenmiştir. 1938 senesinden sonra öğretim programında bazı konuların dağılımında değişiklikler yapılarak, bazı konuların öğretim programından çıkarılarak ve birtakım konular eklenerek yeni bir

programın uygulanmaya başlandığı görülmektedir. 1949 senesine gelindiğinde 1938 programını geliştirmek ve 1946'da çok partili hayata geçiş ve demokratik hayata girişle birlikte demokratik ideallere daha yakın bir öğretim programı ihtiyacından dolayı yeni bir öğretim programı geliştirilmiştir. Ayrıca 1949 senesinde düzenlenen dördüncü Milli Eğitim Şurasında ortaöğretimin süresinin dört yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve bu karar bakanlıkça yerine getirilmiştir. Dört yıllık süreye göre geliştirilen öğretim programı bugün kullanılan matematik dilini içermektedir. Program içeriği korunmakla beraber, yazılan konu başlıkları altında detaylara yer verilmiştir. 1952 yılında programa bazı konular eklenmiştir. 13.09.1954 Tarihli 816 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan genelgede "madde 1, madde 2 ve madde 5" tekrar liselerin 3 yıla indirilmesi ile ilgili karar alınmış ve 3 yılda okutulacak lise programı yayınlamıştır. 1956 yılında liselerin öğrenim süresinin tekrar üç yıla düşürülmesi ile 1954 yılı programının içeriği aynı kalarak konuların işlendiği sınıflar yeniden düzenlenmiştir. 1970 senesinde geliştirilerek uygulanmaya konan öğretim programı içerik olarak 1956 yılındaki öğretim programının tekraren düzenlenmiş versiyonudur. 1976 senesinde ilk çağdaş matematik dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Klasik matematik daha çok aritmetik ağırlıklı, cebirsel işlemlerin yürütülerek problemlerin çözüldüğü ve Euclid'in tanımladığı geometrik nesnelerin üzerine kurulan geometrinin ele alındığı matematiktir. Modern matematik küme ve grup kavramlarını kullanarak matematiksel yapıları yeniden tanımlamaktır (Zeybek, 2012). Modern matematik eğitime geçildiğinden dolayı 1987 programı, 1970 ve önceki programlardan tamamen farklıdır. 1976 senesinde hazırlanan öğretim programından sonra 1987 yılında geliştirilerek yürürlüğe giren program oldukça ayrıntılı hazırlanmıştır. Bu program ayrıntılı bir biçimde hazırlanmasına rağmen programın esas amaçları programda liste şeklinde verilmiş ve öğretim programında dersi okutacak öğretmenlere bazı önerilerde bulunulmuştur. (Argün, Arikan, Bulut, & Sriraman, 2010). 1991'de bazı farklılıklarla birlikte 1987 programının büyük ölçüde benzeri bir program yürürlüğe girmiştir. 1998'de de önceki programlarda küçük değişiklikler yapılarak yeni bir program uygulanmaya başlanmıştır. 2005 yılında konular 4 yıla yayılarak ezber yerine öğrenmeyi ve öğrenciyi düşündürüp araştırmaya yönlendirmeyi amaçlayan yeni bir program kabul edilmiştir. 2011 yılına gelindiğinde 2005 programında eksik olarak görülen ölçme değerlendirme ve teknoloji kullanımı konuları geliştirilerek yenilenmiş bir program uygulanmaya konulmuştur. 2013, 2016 ve 2018 yıllarında küçük değişikliklerle programlar yenilenmeye devam edilmiştir (MEB, 2013; Zeybek, 2012).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme farklı kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İlköğretime öğretmen 1974 yılına değin ilk 3 yılı ortaokul, son 3 yılı mesleki eğitim programı olmak üzere 6 yıllık ilk

öğretmen okullarında yetiştirilmiştir. 1940 ve 1954 yılları arasında köylerin kültürel ekonomik ve eğitsel açıdan gelişmesi için köy enstitüleri kurulmuş ve köy okullarına öğretmen yetiştirmiştir. Öğretmen yetiştirmenin yükseköğretim aracılığı ile gerçekleşmesi 1974 yılında açılan 2 yıllık Eğitim Enstitüleri ile olmuştur. 1982 yılında tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelerde birleştirilmesiyle birlikte, Eğitim Enstitüleri de “Eğitim Yüksek Okulları” adıyla üniversite bünyesinde öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir (Akyüz, 2004; Kavcar, 2002; Yenilmez & Sölpük, 2014a). Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme cumhuriyetin ilk yıllarında Konya’da açılan ve daha sonra Ankara’ya taşınan Gazi Orta Muallim Mektebinde gerçekleşmiştir. Okul önceleri Türkçe öğretmeni yetiştirmiş, 1929 yılında matematik, fizik ve coğrafya gibi diğer branşlarda da öğretmen yetiştirmeye başlamış ve “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır. 1978 de adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiş ve 1982 yılında Eğitim Fakültesi adıyla üniversite bünyesine alınmıştır. 1997 yılında YÖK ve Dünya Bankası tarafından başlatılan “Hizmet öncesi öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri temsilcileri ve YÖK’ün birlikte yaptığı çalışmalar sonucunda yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Projenin amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır. Günümüzde öğretmen yetiştirme işi eğitim fakülteleri aracılığı ile ve diğer fakültelerden mezun olanlara formasyon verilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Akyüz, 2004; Kavcar, 2002; Yenilmez & Sölpük, 2014a; YÖK, 1998).

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ilkökul, ortaokul, lise matematik dersi öğretim programları ile matematik öğretmenliği lisans programlarını değerlendirme amaçlı hazırlanan tezlerin kademe, düzey, kullanılan değerlendirme modeli, katılımcı türü ve yayın yılı özelliklerini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma doküman incelenmesiyle verilerin toplandığı nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009). Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve deneye dayalı bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir⁸. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini ve sentezlenmesini içermektedir (Bowen, 2009). Doküman analizi, diğer araştırma yöntemlerinden daha az zaman alıcı ve dolayısıyla daha verimlidir (Bowen, 2009). Veri toplama yerine veri seçimi gerektirir. Araştırmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı tezler aranmış ve belli özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde detaylı aramadan çeşitli kelime varyasyonları kullanılarak matematik eğitimi alanında hazırlanıp veri tabanına kaydedilmiş tüm tez- lere ulaşılmaya çalışılmıştır. Tezlerin araştırmaya kabulünde en az özetine erişilmesi şartı aranmış ve özetine erişilemeyen tezler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmalar sonucunda 77 adet teze ulaşılmıştır.

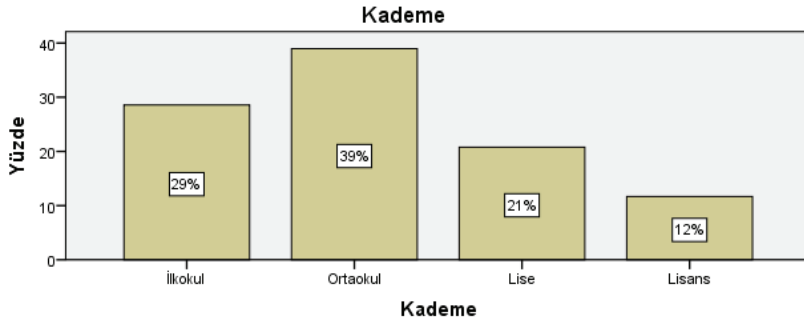
Verilerin Analizi

Dokuman analizi gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (ay- rıntılı inceleme) ve yorumlamayı içerir. Bu yinelemeli süreç, içerik analizi ve tematik analiz öğelerini birleştirir. Dokumanlar zengin bir veri kaynağı olabilir de, araştırmacılar belgelere eleştirel bir gözle bakmalı ve çalışma- larında belgeleri kullanırken dikkatli olmalıdırlar. Bu bağlamda her bir tez teke tek incelenmiş ve bir program değerlendirme araştırması olup olma- dığı irdelenmiştir. Sadece programı belli yönleri ile değerlendirmeye tabi tutan araştırmalar ele alınmıştır.

BULGULAR

Kademeye İlişkin Bulgular

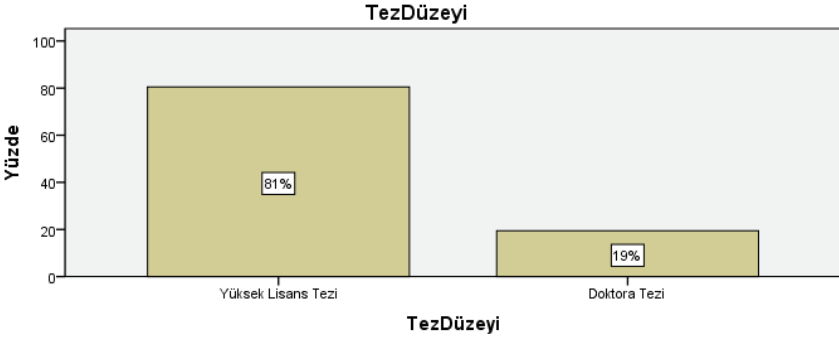
Tablo 1. Kademeye göre tezlerin dağılımı



Tablo 1 incelendiğinde matematik dersi öğretim programlarının en fazla ortaokul (%39) düzeyinde değerlendirildiği görülmektedir. Daha sonra ise ilkokul (%29) matematik öğretim programlarının değerlendiril- diği belirlenmiştir. Lise matematik dersi öğretim programları (%21) ile üçüncü sırada yer alırken en az değerlendirilen matematik programı lisans düzeyindeki programlar olmuştur.

Tez Düzeyine ilişkin Bulgular

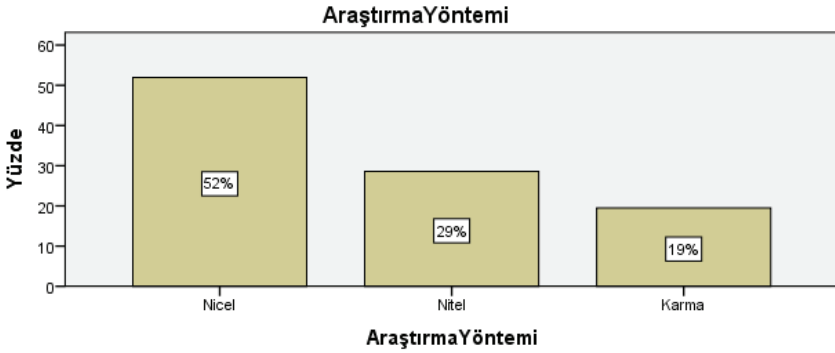
Tablo 2. Tezlerin düzeye göre dağılımı



Tablo 2 incelendiğinde en çok yüksek lisans (%81) düzeyinde program değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Doktora düzeyindeki çalışmalar ise % 20 düzeyinde kalmıştır.

Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

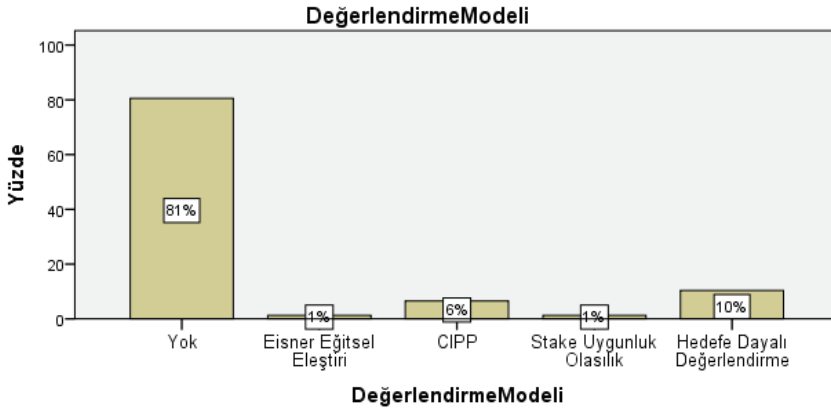
Tablo 3. Tezlerin yöntemine göre dağılımı



Tablo 3 incelendiğinde en çok nicel (% 52) araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İkinci sırada nitel (% 29) araştırma yöntemleri yer alırken, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem araştırmaları ise % 19 ile üçüncü sıradadır.

Değerlendirme Modeline İlişkin Bulgular

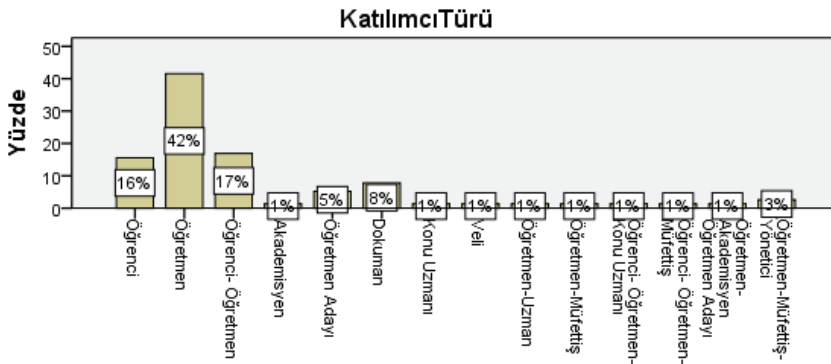
Tablo 4. Tezlerin Kullandıkları Değerlendirme Modeline Göre Dağılımı



Tablo 4 incelendiğinde tezlerin büyük bir bölümünün (% 81) herhangi bir değerlendirme modeline bağlı kalmaksızın yapıldığı görülmektedir. Hedefe dayalı değerlendirme modeli (% 10) ve CIPP değerlendirme modeli (% 6) daha sonra gelen değerlendirme modelleridir. Eisner'in Eğitsel Eleştiri ve Stake'in Olasılık Uygunluk modelleri de birer kez kullanılmıştır.

Katılımcı Türüne ilişkin Bulgular

Tablo 5. Tezlerin Katılımcı Türüne göre Dağılımı

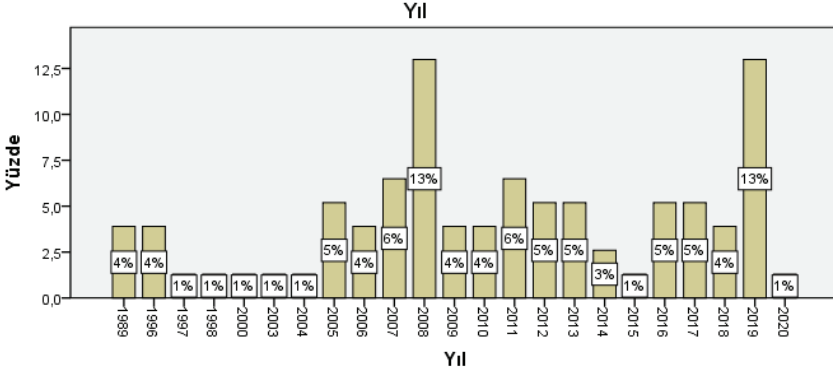


Tablo 5 incelendiğinde tezlerin katılımcı olarak en çok öğretmenleri tercih ettiği görülmektedir. Daha sonra öğretmen ve öğrencileri birlikte alan çalışmalar gelmektedir. Daha sonra ise öğrencileri katılımcı olarak

kabul eden çalışmalar gelmektedir. Doküman inceleme yoluyla değerlendirme yapan çalışmalar % 8 lik payla önemli bir yer tutmaktadır. Velileri, akademisyenleri, konu alanı uzmanlarını, yöneticileri ve müfettişleri katılımcı olarak seçen araştırmalar çok az sayıdadır.

Yayın Yılına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Tezlerin yayın yılına göre dağılımı



Tablo 6 incelendiğinde özellikle 2004 yılından sonra program değerlendirme çalışmalarının arttığı görülmektedir. Daha öncesinde ise sınırlı sayıda tez bulunmaktadır. Son yıllarda program değerlendirme çalışmalarında kayda değer bir artış olduğu da tabloya bakılarak söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre en çok ortaokul matematik öğretim programları değerlendirilmiştir. Daha sonra sırasıyla ilkökul, lise ve lisans matematik öğretim programları gelmektedir. Burada ortaöğretim yani lise matematik öğretim programları ile lisans öğretim programlarının diğer kademelere göre daha az değerlendirilmesi dikkat çekmektedir. Lisans matematik programları bir programdan daha çok konu ve kazanımlar listesi olarak hazırlandığından daha az değerlendirilmesi öngörülebilir olsa da kapsamlı bir şekilde hazırlanan lise matematik öğretim programlarının daha az değerlendirilmesi bu alanda bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Benzer bir çalışmada Yenilmez ve Sölpük (2014b) aynı sonuca ulaşmış, aradan geçen yıllara rağmen bu eksiklik hala devam etmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında yüksek lisans düzeyinde yapılan araştırmaların bu alanda yapılan çalışmaların yaklaşık % 80 inene denk geldiği doktora düzeyinde yapılan araştırmaların ise % 20 gibi bir seviyede kalığı görülmektedir. Doktora programlarından yüksek lisans programlarından mezun olanlardan daha az kişi mezun olduğundan yüksek lisans çalışmalarının yüzdesinin yüksek çıkması normal karşılanabilir. Ancak

program değerlendirme çalışmalarında doktora düzeyinde araştırmalar yapılması bu alandaki çalışmaları niteliğini arttıracaktır. Çünkü doktora çalışmaları daha uzun soluklu ve kapsamlı çalışmalardır. Bu nedenle doktora düzeyinde program değerlendirme çalışmaları yapılması teşvik edilmelidir. Bu bağlamda üniversitelerin bilimsel araştırma projeleri koordinatörlüğünden doktora araştırmalarına fon sağlanabilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın desteği alınarak Türkiye çapında araştırmalara girilebilir. TÜBİTAK tarafından sağlanan fonlar da bu kapsamda değerlendirilebilir. Program değerlendirme çalışmalarında harici finans kaynaklarının sağlanması değerlendirmelerin daha geniş kapsamlı yapılmasını sağlayabilir.

Araştırma bulguları matematik eğitiminde yapılan program değerlendirme çalışmalarının yarıdan fazlasında nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını göstermektedir. Ardından sırasıyla nitel yöntemler ve nitel ile nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemleri gelmektedir. Farklı araştırma yöntemlerinin kullanımı bu alana farklı bakış açıları sunacağından şüphesiz niteliği arttırmaktadır. Ancak karma yöntem araştırmalarının kullanımında birtakım eksikliklere rastlanılmaktadır. Bazı araştırmalar karma yöntem araştırmalarına uygun yürütülürken bazı araştırmalar karma araştırma yöntemini sadece nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak olarak yorumlamaktadır. Program değerlendirme sürecinde programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için birçok kaynaktan, farklı nitelikte veriler toplamak gerekmektedir. Toplanan verilerin geçerli olması için, öncelikle araştırmanın amacı ve problemlerine en uygun veri türünün, veri toplama yönteminin ve veri toplama araçlarının belirlenmesi büyük önem taşır (Erden, 1998).

Araştırma bulgularına tezlerin büyük bir bölümünün herhangi bir değerlendirme modeline bağlı kalmaksızın yapıldığı görülmektedir. Hedefe dayalı değerlendirme modeli ve CIPP değerlendirme modeli en çok kullanılan program değerlendirme modelleridir. Eisner'in Eğitsel Eleştiri ve Stake'ın Olasılık Uygunluk modelleri de birer kez kullanılmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç program değerlendirme çalışmalarında herhangi bir program değerlendirme modeline bağlı kalmaksızın program değerlendirmesi yapıldığıdır. Program değerlendirme modelleri sonuçların ölçülmesi ve programa mal edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluşturur (Uşun, 2012). Bir model, belirli bir değerlendiricinin değerlendirme sürecini kavramsallaştırma ve tanımlama biçiminin bir özeti, özü veya teorisidir (Madaus & Kellaghan, 2006). Bu yüzden araştırmalarda belli bir değerlendirme modelinin kullanılması değerlendirmenin mantıksal örgüsü açısından önemlidir.

Araştırmacıların tezlerde katılımcı olarak en çok öğretmenleri tercih ettiği görülmektedir. Daha sonrasında ise sırasıyla öğretmen ve öğ-

rencileri birlikte alan çalışmalar ile öğrencileri katılımcı olarak kabul eden çalışmalar gelmektedir. Doküman inceleme yoluyla değerlendirme yapan çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler program geliştirmenin her adımına katılmalıdırlar (Hunkins & Ornstein, 2016). M. Fullan, Hill, ve Crevola (2007)'e göre öğretmenlerin sadece öğretim sisteminin ve uzman programcının yardımcı desencisi değil aynı zamanda uygulanan programın etkinliğinin yardımcı araştırmacıları olduğunu belirtmişlerdir. Velileri, akademisyenler, konu alanı uzmanlarını, yöneticileri ve müfettişleri katılımcı olarak alan araştırmaların çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu bulgularla okul yöneticilerinin program değerlendirme çalışmalarında yeterince yer almaması dikkat çekilecek bir durumdur. Hallinger ve Murphy (1985)'e göre okul yöneticisinin rolü, okul misyonunu tanımlayan, öğretim programını yöneten ve okul öğrenme iklimini teşvik eden öğretim liderliği etkinliğinin üç boyutunu içermektedir. Her boyut belirli iş fonksiyonlarını içerir. Örneğin, öğretim programını koordine etmek ve yönetmek, öğretimi denetlemek ve değerlendirmek ve öğrenci ilerlemesini izlemekten oluşur. Buna göre okul yöneticilerini bir rolünün de okulda öğretim programını koordine etmek ve yönetmek olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarında katılımcı olarak okul yöneticilerine de yer verilmesi değerlendirmeden elde edilecek verimi arttıracakı söylenebilir. Paydaşların değerlendirme sürecine katılımı, değerlendirme bulgularının daha iyi kullanılmasına yol açabilir (Reineke, 1991). Program geliştirmede öğrencilerin de katkısı olmalıdır. Her ne kadar öğrencilerin ne öğreneceğine karar verseler de öğretmenlerin program geliştirme ve dönüştürmede iş birliği yapılabilecek kişiler olarak öğrencileri tamamen göz ardı etmeleri şaşırtıcıdır. Program değişiklikleri insan bağlantılı bir konudur. Program tecrübelerine ve konularına öğrenci tavsiyeleri önemlidir ve program karar vermede aktif dahil olmak kendi başına bir öğrenme tecrübesidir. Kendi programlarının geliştirilmesinde bir şekilde dahil olan öğrenciler, herhangi bir konuyu öğrenme de ve ayrıca kendi fikirlerinin ve düşüncelerinin önemsenmesiyle gizil olarak öğrenmeye motive olur. Kendi programlarını geliştirmeye dahil olan öğrenciler, kendilerini ilgilendiren problemler için sorumluluk alma konusunda daha da cesaretlenirler (Michael Fullan, 2007; Hunkins & Ornstein, 2016).

Program değerlendirme çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok değerlendirme içerikli tezin 2008 ve 2019 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca program değerlendirme çalışmalarının 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretim programı değişikliğinden sonra arttığı gözlemlenmiştir. Bu artışa sebep olarak bu yıllarda sık sık öğretim programlarında güncelleme yapılması gösterilebilir. 2004 yılından sonra ortaöğretim alanında 2009, 2011, 2013, 2016 ve 2018 yıllarında öğretim program değişiklikleri ve güncellemeleri olmuştur. Her

değişiklik ve güncelleme sonrası program değerlendirme çalışmalarına girilmesi oldukça olası bir durumdur. Ancak kısa zamanda bu kadar fazla öğretim programı değişikliği olması değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının yeterince program geliştirme çalışmalarına yansıtılamamasına neden olabilmektedir.

Hiçbir öğretim programı mükemmel veya eleştiriden arınmış bir ürün değildir. Ancak etkili olması için öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve veliler ve genel olarak toplum tarafından eğitimsel olarak geçerli sayılması gerekir. Program geliştirme, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamanın öğrenci öğreniminin gelişmesine yol açtığı bir süreç olarak görülmelidir. Ayrıca, durgun ve durağan olmamalıdır. Öğretim programı sürekli değişim içinde olan, yaşayan bir belge olmalıdır. Eğitim camiasındaki ve genel olarak toplumdaki değişikliklere uyulanabilir olmalıdır. Ancak o zaman eğitim sürecinde etkili bir değişim aracı olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Argün, Z., Arikan, A., Bulut, S., & Sriraman, B. (2010). A brief history of mathematics education in Turkey: K-12 mathematics curricula. *ZDM Mathematics Education*, 42(5), 429-441. doi:10.1007/s11858-010-0250-0
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Breslich, E. R. (1966). Classics In Mathematics Education: Importance of Mathematics in General Education. *The Mathematics Teacher*, 59(5), 464-469.
- Chelimsky, E. (1997). The coming transformation in evaluation. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chelimsky, E., & Shadish, W. R. (1997). *Evaluation for the 21st century: A handbook*. London: Sage Publications.
- Cook, T. D., Leviton, L. C., & Shadish, W. R. (1985). Program evaluation. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. New York: Random House.
- Council, N. R. (2004). *On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K-12 mathematics evaluations*: National Academies Press.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., Özmantar, M. F., Bay, E., & Agaç, G. (2015). Cumhuriyetin ilanından günümüze eğitimde, program geliştirmede ve matematik programlarında yaşanan değişim ve gelişimler. In M. F. Özmantar, A. Öztürk, & E. Bay (Eds.), *Reform ve değişim bağlamında ilköğretim matematik öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*: Routledge.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2007). Breakthrough. *Journal of Educational Change*, 8(3), 283-285. doi:10.1007/s10833-007-9034-x
- Gözütok, D. (2005). Program Değerlendirme. In M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.

- Hunkins, F., & Ornstein, A. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Amsterdam: Pearson Education.
- Karabacak, F. (2008). Matematik Hakkında. In A. Özdaş (Ed.), *Matematik, Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage Publications.
- Konukoğlu, L., Ağaç, G., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Matematik Okuryazarlık Perspektifinden İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- Madaus, G., & Kellaghan, T. (2006). Models, Metaphors, and Definitions in Evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 49). London,: Springer Science & Business Media.
- MEB. (2013). *Matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2012). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Higher Ed.
- Özmantar, M., Akkoç, H., Kuşdemir Kayıran, B., & Özyurt, M. (2018). Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme. *Pegem Akademi Yayınları*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Posavac, E., & Linfield, K. (2015). *Program evaluation: Methods and case studies*. New York: Routledge.
- Reineke, R. A. (1991). Stakeholder involvement in evaluation: Suggestions for practice. *Evaluation practice*, 12(1), 39-44.
- Schwartz, R., & Mayne, J. (2005). Assuring the quality of evaluative information: theory and practice. *Evaluation and program planning*, 28(1), 1-14.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: IL: Rand-McNally.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*: University of Chicago press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). *Curriculum Development: A Guide to Practice*: Pearson Education.

- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014a). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 33-42.
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014b). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin İncelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(2), 33-43.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Zeybek, S. (2012). *Matematik Programlarının Gelişimi (1924-2011)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Bölüm 3

NÖRÖDİLBİLİM VE TÜRK DİLİ

Zeynep Zeliha SONKAYA¹

¹ Dr. Zeynep Zeliha Sonkaya, Ankara Üniversitesi, ORCID:0000-0001-5307-1791

GİRİŞ

Beyin ve dil ilişkisi bağlamındaki araştırmalar nörodilbilim tarihinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Son birkaç on yıldır dilin nöral alt yapısına ilişkin yapılan çalışmalarda belirgin bir artış görülmesine rağmen, mevcut yöntemlerle ulaşılan sonuçların henüz yeterli olmadığı bildirilmektedir (Mesulam, 2004; Papathanassiou et al., 2000; Pijnenborg, Withaar, Van den Bosch, & Brouwer, 2007). Bu nedenle doğanın bilinen en karmaşık nesnesi olan insan beynini ve onun en yetkin ürünlerinden biri olan dil sistemini çözmeye çalışan farklı alanlardaki araştırmacılar, inceleme konularının ancak disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığında çözümlenebileceği konusunda birleşmişlerdir. Özellikle de 19. yüzyıldan itibaren sosyal bilimlerde hâkim olan çoğulcu (plüralist) anlayış ve buna bağlı olarak araştırma yöntemlerinin yeniden yapılandırılması, birbirinden bağımsızmış gibi görünen çalışma disiplinleri arasında bilgi alışverişinin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda da beyin sistemini inceleyen nöroloji bilimi ile dil sistemini inceleyen dilbilimin birlikteliğinden nörodilbilim adı verilen yeni bir alt alan sosyal bilimlerde dikkat çekmeye başlamıştır.

Beyin ve dil ilişkisini inceleyen nörodilbilim sağlıklı bireylerde görülen dil olgusuna klinik vakalardan yola çıkarak ışık tutmaya çalışmaktadır. Ayrıca bu bilim dalı, dil edinimi, dilin gelişimi ve kullanımı süreçlerinde dil sisteminin işleyişinde görülen aksamaların sistemin hangi düzleminde ya da hangi bileşeninde nasıl oluştuğu konusunda dilbilimin sunduğu veriler ile beyin bilimcilerin bu süreçlerin işleyişinde beyin sisteminin nasıl işlediği veya işlemediği konusunda sunduğu verilerin objektif bir şekilde karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Böylece objektif verilere dayalı daha nesnel yorumlamalar yapılabilmektedir.

Nörodilbilim, dilbilim, nöroloji, nöropsikoloji, psikoloji, psikiyatri, konuşma terapistliği, bilgisayar bilimleri, nörobiyoloji, antropoloji, kimya, bilişsel bilimler ve yapay zekâ gibi alanlar ile de etkileşim içinde olan disiplinler arası bir bilim dalıdır (Özcan, 2009). Temel olarak dil ve beyin arasındaki ilişkiyi inceleyen bu bilim dalı, dil edinimi ve dil işleme gibi konuların yanı sıra dil bozukluklarına da odaklanmaktadır.

Literatürde, nörodilbilim alanındaki gelişmeler ile beraber dilin temel yapısal elemanları olan görevsel sesbilim, dilbilgisi ve anlambilimle ilgili olan beyin alanlarının tanımlanabildiği ayrıca dile getirilmektedir (Tanrıdag, 1993). Ayrıca nörodilbilim alanındaki gelişmeler sayesinde yine dil sisteminin işleyişine ilişkin veriler, dilde görülen aksaklıkların, düzensizliklerin giderilmesi aşamasında da, diğer bir ifadeyle sağaltım diye adlandırabilen dönemlerde de olumlu katkılar sağlamaktadır (Law, Garrett, & Nye, 2004).

Nörodilbilim alanındaki çalışmalar büyük ölçüde beyin görüntüleme yöntemlerinden yararlanılarak yapılmaktadır. Bu bağlamda beyin görüntüleme tekniklerindeki son gelişmeler nörodilbilim alanında yapılan çalışmalar açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Nörodilbilim çalışmalarında kullanılan beyin görüntüleme teknikleri arasında genellikle karmaşık fonksiyonel beyin görüntüleme tekniklerinden olan PET (*positron emission tomography*), SPECT (*single photon emission computed tomography*), MRS (*magnetic resonance spectroscopy*), MEG (*magnetoensefalografi*), CBF (*regional cerebral blood flow*) ve QEEG (*Kantitatif EEG*) kullanılmaktadır (Mitchell et al., 2004; Newman, Carpenter, Varma, & Just, 2003). Bu tekniklerden özellikle de SPECT ve QEEG rutin hale gelmiştir. QEEG yönteminde, beynin çalışması hakkında doğrudan bilgi alınabilmekte ve düşük elektrik akımı ile oluşan beyin aktivitesi kaydedilerek bir bilgisayar programında analiz edilmektedir. Sonuçlar, programın veri bankasında oluşturulan kontrol grubunun analizleriyle karşılaştırılabilmekte ve araştırmanın amacı doğrultusunda normalden ne kadar sapma olduğu veya beynin hangi bölgelerinin çalışmasında aktivasyon gerçekleştiği tespit edilebilmektedir (Cochin, Barthelemy, Lejeune, Roux, & Martineau, 1998). SPECT yönteminde ise beynin kanlanma özellikleri kullanılarak görüntüleme yapılmaktadır. Bu yöntem beyin hasarı geçirmiş hastalar üzerine yapılan çalışmalarda daha çok tercih edilmektedir. Hastalara çekimden önce kontrast madde verilmekte ve bu madde beynin hassas olan bölgelerinde birikmektedir. Bu sayede hastaların artmış ya da azalmış beyin çalışma hassasiyetleri gözlenmekte ve tedavi etkinliği takibinde kullanılmaktadır (Jan et al., 2004). Son yıllarda ise nörodilbilim çalışmalarında fMRI (*functional magnetic resonans imaging*) yöntemi daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin insan beyninin yapısal manyetik rezonans ve üç boyutlu kurulumlarının elde edilmesine olanak vermesi nörodilbilimsel yaklaşımla yapılan çalışmalarda daha çok tercih edilmesini sağlamıştır (Newman et al., 2003). Nörodilbilim alanında çok daha yeni olan diğer bir inceleme tekniği ise fNIRS (*Functional Infrared Spectroscopy*)'tır. fNIRS, insan beynindeki nöronal aktivitenin çalışılabileceği, girişimsel olmayan, kullanımı kolay, taşınabilir, tekrarlanabilir ölçüm yapabilen ve düşük maliyetli bir beyin görüntüleme tekniğidir. Bu teknik ile beyin aktivitesinin haritalandırılmasında beyne giren ve beyinden çıkan kanın farklı kromoforlar (renkler) oluşturmasından yararlanılmaktadır. fNIRS uygulamasının; ağrıya ve herhangi bir hasara ya da yan etkiye sebebiyet vermeyen noninvazif bir görüntüleme yöntemi olması, diğer tekniklere göre daha avantajlı olduğunu düşündürmektedir.

Nörodilbilim ve Türk Dili Etkileşimi

Dil, insanların toplumsal yaşamını sürdürebilmesi için duygu, düşünce ve isteklerini bir başkasına aktarmada başvurduğu işaretler dizgesidir.

Bireyin toplumsal alanda varlığını sürdürebilmesi, en yakınından en uzak çevresine kadar varlığını hissettirebilmesi, düşünce ve isteklerini iletebilmesi dil ile mümkün olmaktadır (BAYAZIT, 2012). Ayrıca milli kültür de yeni nesillere dil aracılığı ile öğretilmektedir. Alperen (2001), dilin bu özelliğini “dil öğretmek aslında sözcüklerin anlamını yansıttığı kültürü öğretmektir” şeklinde ifade etmektedir. Aynı dili konuşan toplum, çevresini, çevresinde gelişen olayları kendince algılamakta ve anadilinde oluşmuş kavramlarla anlatmaktadır. Bütün bunlar da etkili bir anadili eğitimi ve öğretimi ile sağlanabilmektedir (akt. Bayazıt, 2012). Bu bağlamda anadili eğitimi ve öğretiminde daha çok sorumluluk üstlenen Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarına büyük görevler düşmektedir.

Son dönemlerde Türk Diline yönelik yapılan çalışmalarda kuramsal olarak ortaya konulan, ancak uygulamada denenmemiş pek çok araştırma sorusuna beyin görüntüleme yöntemleri kullanılarak yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Schlosser ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan bir çalışmada anadili İngilizce olan ve hiç Türkçe bilmeyen deney grubuna Türkçe sözdiziminde basit yapıda oluşturulan cümlelerin sesletildiği sırada beyinde oluşan aktivasyon ile bu cümlelerin İngilizce karşılıklarının sesletildiği anda beyinde oluşan aktivasyon fMRI ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmada İngilizce cümlelerin sesletilmesi esnasında beynin sol posterior temporal ve sol inferior frontal alanlarında aktivasyonun arttığı Türkçe cümlelerin sesletilmesi sırasında ise aktivasyonun azaldığı belirtilmiştir. Çalışmanın devamında aynı yöntem bu defa anadili Türkçe olan bireylere uygulanmış ve beynin sol superior temporal sulkus ile sol temporal sulkus bölgeleri arasında güçlü bir aktivasyon artışı olduğu homotopik sağ hemisfer bölgelerinde ise daha az aktivasyon gözlemlendiği bildirilmiştir. İngilizce cümlelerin sesletilmesi sırasında ise beyindeki aktivasyonun azaldığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, beyin potansiyellerindeki bu değişimin hem sözdizimindeki farklı sıralanış hem de işitsel kavrayışa bağlı olarak gerçekleştiği şeklinde yorumlanmıştır (Schlosser, Aoyagi, Fulbright, Gore, & McCarthy, 1998). Aydın (2011) tarafından yapılan projede de ikinci dil olarak Türkçe konuşucuları ile anadili konuşucularında durum ve uyum kategorilerinin işleme sürecinde nöral temellerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci dilde yetkinlik düzeyi ve diller arası uzaklık konularının ele alındığı çalışmada davranışsal, göz-hareketi ve Olaya İlişkin Potansiyeller (OİP) yöntemleri kullanılarak Türkçede kişi ve sayı özelliklerinin işleme sürecinin farklı örüntüler sergileyip sergilemediği, durum ve uyum kategorilerinin işleminde ikinci dil konuşucuları ile anadili konuşucuları arasında benzerlikler olup olmadığı sorularına cevap aranmıştır (Aydın, 2011). Benzer şekilde Aygüneş (2013)’ün yaptığı doktora tez çalışmasında da Türkçede uyum özellikleri OİP ile incelenmiş ve Türkçede “kişi” ile “sayı” özelliklerinin işleme sürecinin farklılıklar içerdiği gösterilmiştir.

(Aygüneş, 2013). Yine Bekar (2016) tarafından yürütülen başka bir doktora tez çalışmasında ise, sözlü dilin anlamlandırılması sürecinde, anadili Türkçe olan erişkin bireylerde ezginin beyindeki işlenişi sırasında hangi olaya ilişkin beyin potansiyellerinin ortaya çıktığı ve beyin yarı kürelerinin hangi rolleri üstlendiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkçede ilk olma özelliği taşıması bakımından önemli olan bu elektrofizyolojik araştırma ile genelde dil sisteminin beyindeki işleyişi ve lokalizasyonuna, özelde ise Türkçe ezgi yapısının bilateral (çift taraflı) mi yoksa lateral mi işlediği, fonolojik ve sentaktik dil bileşenleri arasında zamansal bir etkileşim olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular, ezginin ve sözdizimin temel etkisinin Türkçede de oluştuğunu ortaya koyarak, ezgi-sözdizim etkileşiminin beyin her iki yarım küresinde de çift yönlü olarak işlendiğini ortaya koymuştur (Bekar, 2016). Ulusal ve uluslararası alanyazında oldukça yeni olan bu araştırmaların özellikle Türkçe gibi, prozodik ve sözdizimsel açıdan oynaklık taşıyan diller üzerinde yapılmasının, özelde Türkçeye katkıda bulunması, genelde de dil sisteminin beyindeki işlenişine ilişkin ışık tutan sonuçlar ortaya çıkarması ve gelecek araştırmalara yön vermesi bakımından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Dilin Beyindeki Yerleşimi

Beyin, yüzyıllardır insanların farklı yöntemler deneyerek üzerinde çalıştığı bir organdır. Gelişen teknoloji sayesinde beyin üzerine ayrıntılı araştırmalar yapılmış olsa da bilim insanları beyin henüz tam olarak keşfedilemediği konusunda birleşmektedir (Frühholz, Ceravolo, & Grandjean, 2011; Hahne, Eckstein, & Friederici, 2004; Leff et al., 2008). Yapılan araştırmalar ile birlikte daha önceleri beyin belirli bölgelerinin belirli fonksiyonlardan sorumlu olduğu düşüncesi zaman içinde değişikliğe uğramış ve beyin birçok alt sistemin ya da parçaların eşzamanlı çalışmasıyla ortaya çıkan bir sistemler sistemi olduğu görüşü kabul edilmeye başlanmıştır (Paradis, 2004). Bu görüş, dilsel faaliyetler için de geçerlidir. Önceleri sadece belirli beyin bölgelerinin dilsel faaliyetlerden sorumlu olduğu düşüncesi, yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularla yerini daha geniş bir ağına bu faaliyetleri yönettiği görüşüne bırakmıştır (Kotz, Kalberlah, Bahlmann, Friederici, & Haynes, 2013; Zhang, Zhou, & Yuan, 2018; Zhu et al., 2015).

Nörodilbilimsel bulgular çerçevesinde beyindeki dil çalışmalarına bakıldığında, dil işlevlerinin beyindeki oluşumuyla ilgili ilk görüşlerin 19.yüzyılın başlarında Viyanalı doktor Franz Joseph Gall (1758-1828) tarafından ortaya atıldığı görülmektedir. Gall, çözümlemelerinde düzenek olarak kafatasına geçirilen bir tür şapka kullanmış ve kafatasının yüzeyindeki tümsekleri incelemiştir (Tanrıdag, 1993). Dil ve diğer entellektüel fonksiyonların kafatası üzerinde yer tespitini (lokalizasyonunu) de yapan Gall, beyin ön bölümlerinin dille ilgili olabileceğini söylemiştir. Gall'ın

meslektaşlarından olan Johann Caspar Spurzheim (1776-1832) da Yunanca bir terim olan ve “zihin incelenmesi” anlamına gelen frenoloji sözcüğünü ortaya koymuştur. Spurzheim, beyinde farklı davranışları kontrol etmek üzere özelleşmiş alanların olduğunu savunarak dil, matematik, müzik ve birtakım karakter özelliklerinin korteks üzerinde farklı alanlarda yerleştiğini ve bu alanların kafatası üzerinde belirli bölgelere karşılık geldiği savını ortaya koymuştur (Lieberman, 2002).

Dilin, beynin iki yarım küresinden biriyle daha yakından ilgili olduğu düşüncesi ise ilk kez Marc Dax (1770-1837) tarafından dile getirilmiştir. 1836 yılında yayımlanan yapıtında Dax, bütün sol yarım küre hastalıklarının sözcük belleğini etkilemeyeceğini, fakat bellek bir beyin rahatsızlığı sonucu etkilenmişse, nedenin sol yarım kürede aranması gerektiğini söylemiştir (akt. Esmer, 2003: 17).

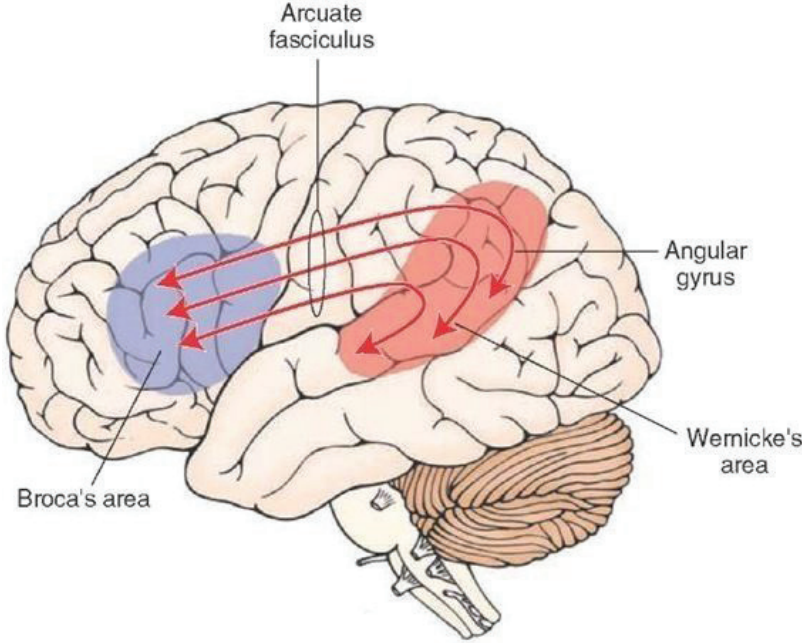
1860'lı yılların başlarına gelindiğinde Paul Broca (1824-1880) post-mortem çalışmaları ve patolojik incelemeleri sonucunda konuşma eyleminin gerçekleşmesinin, beynin sol yarım küresinde belirli bir bölgedeki hasar sonucu ortadan kalktığını ilk kez ortaya koymuştur. Broca, vücutlarının sağ tarafına felç gelmiş ve konuşulanları anladıkları halde konuşamayan hastalarının otopsilerinde bulduğu ve beynin sol yarım küresinde frontal lobda yer alan lezyonları konuşmanın kaybindan sorumlu tutmuştur (Esmer, 2003:18). Broadmann'ın 44 ile 45. alanlarına karşılık gelen bu bölge beynin posterior bölgelerini içermekte (Şekil 6) ve komşu alanlar tarafından üretilmiş olan seslerin konuşulan dil biçimine dönüştürülmesine yardımcı olmaktadır (Ergenç, 2000).

Alman nörolog Karl Wernicke (1848-1905) ise farklı dil problemleri olan hastalarla yapmış olduğu çalışmalar sonucunda Broca'nın hastalarından farklı özelliklere sahip olgular tanımlamıştır. Beyin hasarı geçiren hastalarının doğal konuşma problemlerinin bulunmadığına, fakat konuşmalarının anlamsız ve duyduklarıyla örtüşmeyen türden olduğuna dikkat etmiş ve bu hastaların konuşulanı anlamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Wernicke, konuşmaları akıcı ve engelsiz fakat karmakarışık ve anlaşılmaz, anlamaları da önemli derecede bozulmuş hastaların otopsilerinde lezyonların sol yarım kürenin temporal lobunun üst ve arka tarafında konumlandığını belirlemiştir. Bu gözlemlere dayanan Wernicke, beynin sol yarım küresinde temporal lobun arka üst tarafındaki bölgenin anlama işlevinden sorumlu olan alan olduğunu bildirmiştir (Rosenzweig, Breedlove, & Watson, 2005). Broadmann'ın 22. kortikal alanına karşılık gelen bu bölge (Şekil 6), bireyin kendisinin ve çevresindekilerinin söyledikleri ile yazılı sözcükleri anlaması aynı zamanda da konuşmanın duyuşal bileşenlerini oluşturmakla görevlidir.

Broca ve Wernicke alanları arasında yer alan ve yineleme işlevinden

sorumlu kabul edilen arkuat fasikülüs liflerini de yine ilk olarak Wernicke tanımlamıştır (Tanrıdag, 1993). Broadmann'ın 22. ve 44. alanları arasında uzanım gösteren arkuat fasikülüs lifleri (Şekil 6), insanların karşılıklı olarak duyma ve konuşma şeklinde kesintisiz iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Arkuat fasikülüs lezyonlarında, Wernicke ve Broca alanlarının bağlantısı bozulmakta olup iletim tipi afazi gelişmektedir. İletim tipi afazisi olan bireyler konuşma dilini anlayabilirler ve akıcı bir şekilde konuşabilirler ancak fonetik hatalar yaparlar ve konuşmayı tekrar etmekte güçlük çekerler. Bu bireylerin konuşması ve yazması akıcı ve parafazik olmakla birlikte hem sözlü hem de yazılı dili anlama becerileri korunmaktadır. Bununla birlikte konuşmayı tekrarlayamama problemi de yine arkuat fasikülüs liflerinin hasarını göstermektedir. Tekrarlayamama problemi, daha çok “veya”, “ve”, “eğer” gibi kısa gramatik sözcüklerde görülmekte, sayıları tekrar edebilme yeteneği ise kısmen korunmaktadır (Güryıldırım, 2014).

1891 ve 1892 yıllarında Dejerine (1849-1917) okuma ve yazı yazma fonksiyonlarının lokalizasyonlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Dejerine, okuduğunu anlama ve yazı yazma bozukluğu gösteren bir olguda sol yarımkürenin posterior inferior parietal bölgesindeki angüler girüsün etkilendiğini ve bu alanın okuma ve yazma ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Angüler girüs dominant yarım küre inferior parietal lobda yer almaktadır (Şekil 1) ve bu alan temporo-parietal ikinci dereceden asosiyasyon kortekslerinin bir parçasıdır. Angüler girüs işitilenin yazılması, dokunulan cismin adının yazılması, görülen nesnenin adının yazılabilmesi ve okuma işlevleriyle ilişkili olan alandır (Ergenç, 2000).



Şekil 1. Dil işlemlerde görev üstlenen bölgeler

Angüler girüs ile Broca alanı arasındaki bağlantı süperior longitudinal fasikülüsün bir parçasıdır ve bu bağlantının işlevi sesli okumanın sağlanmasıdır (Tanrıdag, 1993). Angüler girüs ve Wernicke alanı arasındaki bağlantı ise anlama fonksiyonunun hem işitsel hem de görsel anlamlarıyla bir bütün olarak ortaya konmasından sorumludur. İnsanın doğumunda anatomik olarak var olan bu bağlantı daha sonra eğitim sonucu okuma-yazmanın öğrenilmesiyle fonksiyonel hale dönüşmektedir (Özcan, 2009).

Paul Broca ile Karl Wernicke'nin hastaların patolojik bulgularına dayanarak açıkladığı beyin ve dil ilişkisi beyin görüntüleme tekniklerinin kullanılmaya başlandığı 1980'li yılların başına kadar devam etmiştir. Ancak son dönemlerde beyin görüntüleme teknikleriyle çalışmalar yapan araştırmacılar, dilin beyindeki işleyişinin yalnızca hastaların dil davranışlarına bakılarak çözümlenmeye çalışılmasının her zaman için tutarlı sonuçlar vermeyeceği konusunda birleşmektedir (Alba-Ferrara, Ellison, & Mitchell, 2012; Arsic, 2008; Fiez, Raichle, Balota, Tallal, & Petersen, 1996; Stowe, Haverkort, & Zwarts, 2005). Stowe ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, klasik dil işleme modelinin öne sürdüğü belirli alanların belirli faaliyetlerden sorumlu olduğu düşüncesinin, beyin görüntüleme çalışmalarından gelen sonuçlar ve afazili hastaların dil davranışları tarafından doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu bulguları, konuşma üretiminin sadece Broca alanı, konuşmayı anlamının da sadece Wernicke alanı tarafından

işlemlenmediği, bu iki dil işlevinin her iki beyin alanının ve diğer bazı alanların katılımıyla gerçekleştiği şeklinde yorumlamışlardır (Stowe et al., 2005). Benzer şekilde Fiez ve arkadaşları (1996) da nöro görüntüleme tekniklerinden PET yöntemini kullanarak yaptıkları çalışmalarında çeşitli dil işlemleri sırasında etkin olan beynin farklı bölümlerini fiziksel olarak tanımlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar, farklı alanların sözcüklerin duysal ve görsel olarak tanımlanmasından sorumlu olduğunu, sözcüğün kavranmasından ve üretilmesinden ise daha başka alanların sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Yine beyini uyaran N400 duysal ölçümlerde bağdaşık ve tutarlı tümcelelerin işlemi sırasında farklı beyin bölümlerinin etkin olduğunu göstermişlerdir (Fiez et al., 1996). Ross ve arkadaşları (1988) ise araştırmalarında, inferior fronto-parietal hasarlı hastaların konuşma dilinin duysal içeriğini belirlemede başarısız olduklarını dile getirmişlerdir (Ross, Edmondson, Seibert, & Homan, 1988). Bütün bunlar dilin beyindeki işleyişinin düşünülen daha yaygın bir alanda gerçekleştiğini göstermektedir.

Sol Yarımküre ve Dil Fonksiyonları

Beyin, sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreden oluşmakta ve bu yarım küreler arasında asimetrik bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir söylemle, beynin sağ yarım küresi vücudun sol tarafını, sol yarım küresi ise tarafını yönetmektedir (Bullmore & Sporns, 2009). Beyin yarım küreleri arasındaki bağlantı korpus kallozum adı verilen sinir liflerinden oluşan bir bağ ile sağlanmaktadır. Her bir yarım kürenin belirli fonksiyonları bulunmaktadır. Belirli bir işlevin yerine getirilmesinde eğer bir yarım küre diğerine göre daha baskın (dominant) ise buna serebral dominans adı verilmektedir. Dil fonksiyonları için baskın olan yarım kürenin ise sol yarımküre olduğu bildirilmektedir (Dosenbach et al., 2007).

Sezik (2002), sol yarım kürenin beynin matıksal yönünü temsil ettiğini, ek olarak akılcı, analitik, indirgeyici, dilsel, görsel ve sözel işlevlerin de yine bu yarım küre ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, çözümsel düşünme ve sözlü tepkilerin kontrol edilmesi, ayrıca konuşma dili, okuma, yazma, nesneler üzerinde düşünme ve onları isimlendirme de sol yarım küre işlevleri arasında yer almaktadır (Sezik, 2002).

Alder (2000)'e göre de beynin sol yarım küresi, isimlerin hafızaya alınmasını sağlamakta ve nasıl sesletileceğini belirlemektedir. Yine bu yarım kürede kelimelerin sadece kelime anlamları bulunmakta ve diğer anlam özellikleri yer almamaktadır. Ayrıca sol yarım kürede bilgiler doğrusal olarak dizilmektedir (Alder, 2000).

Smith (1986) ise beynin sol yarım küresinin sözlü ya da aritmetik problemlerin çözümünde daha yeterli bir uzmanlığa sahip olduğunu, yine bilinç kavramı üzerinde de bu yarım kürenin etkili olduğunu belirtmektedir (Smith, 1986).

Birkenbihl (2007) de sol yarım kürenin dil ve dil merkezli işlevlerde uzmanlaştığını ayrıca dilin matematiksel yönünün de buradan idare edildiğini bildirmektedir. Ayrıca araştırmacıya göre detaylandırma, kelime odaklı düşünme ve cümlelerin dil bilgisi yönünden analizi de bu yarım kürede gerçekleşmektedir (Birkenbihl, 2007).

Dil fonksiyonlarında dominant yarım küre ile el kullanım baskınlığı yönü arasında da çapraz bir ilişki vardır. Yapılan araştırmalar, sağ elini dominant olarak kullanan bireylerin %97'sinde dil fonksiyonunun sol yarım küre aracılığı ile gerçekleştiğini göstermiştir (Obler & Gjerlow, 1999). Sol ellerini dominant kullanan bireylerde ise dil fonksiyonlarının gerçekleşmesinde yine %60-65 oranında sol yarım kürenin, %35-40 oranında da sağ yarımkürenin baskın olduğu bildirilmiştir (Öge, 2004; Yaltkaya, 2000).

Sol yarımkürenin dil fonksiyonlarında baskın olduğu kabul edilmesine rağmen, bu yarım küredeki hangi beyin alanının hangi dil becerisinden sorumlu olduğunu belirlemek oldukça zordur (Hauser & Josephson, 2013; Ritchie, Hsarrison, Zantop, & Harrison, 1997). Dehaene-Lambertz ve arkadaşları (2006) makroskopik ve nöroanatomik düzeyde yaptıkları çalışmalarında, sol temporal bölgenin üst tarafında bulunan Planum Temporale alanının sağ yarım küredeki eşdeğer alana göre daha büyük olduğu sonucuna ulaşmış ve bunu da sol yarım kürenin dilsel işlemlerden sorumlu olduğu şeklinde yorumlamışlardır (Dehaene-Lambertz, Hertz-Pannier, & Dubois, 2006). Tzourio-Mazoyer ve arkadaşları (2004) da ifade edici dil becerileri ile anlama becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında ifade edici dil becerileri ve anlama becerilerinin tutarlı bir şekilde sol yarım kürenin sorumluluğunda olduğunu belirtmişlerdir (Tzourio-Mazoyer, Josse, Crivello, & Mazoyer, 2004). Sakai (2005) ise yaptığı çalışmasında sol frontal alanların sözdizimsel işleme için özelleştğini bildirmiştir (Sakai, 2005). Benzer şekilde, Friederici (2002) tarafından yapılan çalışmada da sözdizim ve anlam bilgisinin sol yarım kürenin sorumluluğunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Friederici, 2002).

Sağ Yarımküre ve Dil Fonksiyonları

Beynin sağ yarımküresi görsel, hareketsel ve işitsel imgelerin merkezidir (Özcan, 2009). Ayrıca bu yarımküre yüzleri tanıma, mizah üretme ve algılama konularında da oldukça önemli işlevlere sahiptir. Sol yarımküre konuşma üretiminde daha baskın olsa da, ses tonu ve konuşmadaki duyguları ayırt etme yeteneği sağ yarım kürenin özellikleri arasındadır. Konuşma üretimi sırasında ifade, ritim ve melodi gibi prozodik özellikler de yine bu yarım küre tarafından yürütülmektedir. Aynı zamanda yapılan çeşitli klinik çalışmalarda jest, mimik ve vücut diliyle iletişim kurmanın sağ yarım küre tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Ojemann, 1983; Pulvermüller, Hauk, Nikulin, & Ilmoniemi, 2005; Simon, Mangin, Cohen, Le

Bihan, & Dehaene, 2002).

Sağ yarımkürenin bilgiyi bütünsel olarak değerlendirmeye fırsat veren nöral yapısı dil fonksiyonlarının farklı boyutta işlenmesini mümkün kılmaktadır (Mergen, 2010). Literatürde dil fonksiyonlarının ağırlıklı olarak sol yarım kürenin işlevleri arasında olduğu belirtilse de, son dönemlerde araştırmacılar beynin sağ yarımküresinin de dil becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu konusunda birleşmektedir (Kotz et al., 2013; Zhang et al., 2018; Zhu et al., 2015). Seliger (1982)'e göre daha önceleri dil becerileri açısından “boş” olduğu iddia edilen sağ yarım küre, dil işlemlerde, özellikle de ikinci dil öğreniminde aktif görev almakla birlikte sol yarım küreyi tamamlayıcı bir rol de üstlenmektedir (Seliger, 1982). Paradis (2004) ise sağ yarım kürenin dilin edimbilimsel özelliklerinden sorumlu olduğunu belirtmektedir (Paradis, 2004). Paradis (2004)'i destekler şekilde Obler ve Gjerlow (1999) da sağ yarım küre hasarı olan bireylerin dilin edimbilimsel yönünü kullanamadığını, yine bu tür hastaların entonasyon ve bunun taşıdığı duygu yükünü dinleyenlere aktarma da ve aynı zamanda da aktarılanı anlamada başarısız olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacılar bu tür hastaların konuşma sırasında duruma uygun kelime seçiminde de yetersiz olduklarını ve birden fazla anlamı olan kelimeleri hem kullanma hem de anlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Obler & Gjerlow, 1999). Ayrık beyin çalışmalarının sonuçlarına odaklanan Gazzaniga (2003) ise sağ yarımkürede gelişmiş bir sözdizim kapasitesi bulunmadığı halde bu yarım kürenin sahip olduğu kelime bilgisinin dikkat çekici olduğuna dikkat çekmiştir (Gazzaniga, 2003).

Beynin sağ yarım küresinin dil üzerindeki rollerinden biri, dili parçalar üstü birimlerle yönlendirmesidir. Konuşma sırasında sıralanan cümleler sol yarım küre tarafından idare edilirken, konuşmaya eşlik eden jest ve mimikler de sağ yarım küre tarafından yönetilmektedir (Onan, 2010). Yine bir metin içerisindeki eklerin, sözcüklerin, sözcük öbeklerinin, cümlelerin ve nihayetinde metnin vurgu ve tonlaması da beynin sağ yarım küresinde gerçekleştirilmektedir (Friederici, 2002). Buradan hareketle konuşmanın sadece beynin sol yarım küresine ait bir beceri olmayıp her iki beyin yarım küresinin eş güdümü ile gerçekleşen bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Ayrıca son yıllarda yetişkin afazili hastalar üzerinde yapılan beyin görüntüleme çalışmaları da dil becerilerini tekrar kazanmada sağ yarım kürenin rolüne dikkat çekmektedir (Abo et al., 2004; Jung et al., 2010; Mohr, Difrancesco, Harrington, Evans, & Pulvermüller, 2014). Musso ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan PET görüntüleme çalışmasında, Wernicke afazili hastalar incelenmiş ve tedavi sürecinden sonra Wernicke alanının sağ yarım küredeki eşdeğer alanı olan üst temporal girüste aktivasyon olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar bu bulguyu, sağ yarım kürenin telafi edici bir rolü olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Yine Mohr ve arkadaşları (2014)

kronik akıcı olmayan afazili hastaların iki haftalık yoğun dil terapi süreçlerini fMRI yöntemi ile incelemiş ve çalışma sonunda hastaların karmaşık yapıdaki cümleleri dinlemeleri sırasında sağ yarım kürede aktivasyon gözlediklerini belirtmişlerdir (Mohr et al., 2014). Benzer şekilde, Gazzaniga (2003) de komisürotomi geçiren bir hastanın 13 yıl sonra bazı dil becerilerini geri kazandığını ve bu hasta üzerinde yaptığı araştırmalarda hastanın “sağ yarım küresi ile konuşabildiğini” bildirmiştir (Gazzaniga, 2003). Alanyazında plastisite (esneklik) olarak adlandırılan bu durum beynin herhangi bir hasardan sonra kendisini tekrar organize etme ya da yapılandırma yeteneğinin sonucu şeklinde yorumlanmaktadır (Caplan, 1987).

Beynin işlevleri, kesin sınırlarla belirlenmiş bölümlere atfedilmeyecek kadar karmaşık ve yoğun aktiviteler içermektedir. Hemen hemen tüm zihinsel oluşumlar için sağ ve sol yarım küreler birlikte çalışmaktadır. Bu yüzden beyinde birbirinden tamamen ayrılmış ve bağımsız çalışan iki parça olduğu düşüncesinin yanlış olduğu belirtilmektedir. Nitekim ortaya çıkan yeni yaklaşımlar beynin bu iki yarım küreyle sınırlandırılarak incelenmesinin çok doğru bir anlayış olmadığını savunmaktadır (Mahmoodzadeh, 2015; Sezik, 2002; Wildgruber, Ackermann, Kreifelts, & Ethofer, 2006).

Dilin Bileşenleri ve Beyindeki İşlenmesi

Dilin düzenlenmesinde ve düşünce ile somuta dökülmüş ses arasında birtakım aşamalar bulunmaktadır (Uzun, 2000). Chomsky (2014) bu aşamaların tamamlanmasında dilin sesbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel bileşenlerinin önemine dikkat çekmektedir (Chomsky, 2014).

Tanrıdağ (1993) ise nörodilbilimin gelişmesi sayesinde dilin temel bileşenleri olarak kabul edilen sesbilim, sözdizim ve anlambilimle ilgili olan beyin alanlarının tanımlanabildiğini ve buna ek olarak kültürel evrimle beyindeki dil organizasyonunun gelişmişlik düzeyi arasında paralellikler kurmanın da mümkün olduğunu ifade etmektedir (Tanrıdağ, 1993).

1. Sesbilimsel Bileşen

Dil sözcüklere, sözcükler de düzenli bir biçimde seslemlere ve tek tek konuşma seslerine bölünebilmektedir. Dilin sesbilimsel bileşeni, bu sesler dizgesinin kodlanması olarak tanımlanabilir. Konuşurken, kişinin zihninde bulunan sesbilimsel bileşen ses yolu düzenlemelerinin bir dizgesini belirlemede ve beyin de bu dizgeyi ses yolu kaslarına nasıl davranmaları gerektiğini söyleyen komutlara dönüştürmektedir. Yine konuşulanı duyarken de beyin, işitsel sinirlerden gelen sürekli ve iç içe bulunan verileri, bu türden bir ses yolu konumları dizgesine dönüştürmektedir (Ergenç, 2000:122).

Konuşma sesleri beyinde, ayırıcı özellikler olarak adlandırılan daha özel birimler şeklinde depolanmaktadır. Ayırıcı özellikler yoluyla elde edilen sesler arası ilişkiler, söyleyişin işleyiş düzenini de açıklamaktadır.

Konuşma seslerinin ve ayırıcı özelliklerin yanısıra sesbilimsel bileşenin işleyişinde, beynin sağ yarım küresinde organize olduğu kabul edilen prozodi dizgesinin de oldukça önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir (Esmer, 2003; Özçelik & Nagai, 2010). Beynin konuşma seslerini algılama süreci oldukça karmaşıktır. İşitsel girdi, seslerin tek tek sesletilmesi biçiminde olmamaktadır. Beynin ses kodlarını çözümlediği bölgede hem seslerin hem de sözcüklerin arasındaki sınır belirlenmektedir. Bu sayede yavaş ve hızlı konuşma, alçak bir ses tonuyla ya da fısıltı şeklinde çıkarılan konuşma sesleri de algılanabilmektedir (İ Ergenç, 2008).

Son dönemlerde yapılan nörogörüntüleme çalışmalarının bulguları, dilin sesbilgisel bileşeninin işlenmesinden beynin sol üst temporal girüsün arka bölümünde bulunan Wernicke alanının sorumlu olduğunu göstermiştir (Démonet, Thierry, & Cardebat, 2005; Zhang et al., 2018). Benzer şekilde Obler ve Gjerlow (1999) da Wernicke alanının işitsel uyarıların anlamlandırıldığı ve bunların dile ait sesler olup olmadığına karar verildiği beyin alanı olduğunu bildirmişlerdir (Obler & Gjerlow, 1999). Ancak, Stowe ve arkadaşları (2005) ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yaptıkları beyin görüntüleme çalışmalarından elde ettikleri veriler doğrultusunda, Broca alanının yanısıra Wernicke alanında da aktivasyon görüldüğünü ve bu alanın sadece işitsel dil uyarılarını işlemekten sorumlu olmadığı şeklinde yorumlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgulardan hareketle 22 numaralı Brodmann alanı olarak bilinen Wernicke'nin, sözcüksel işlemlerin de yapıldığı heterojen bir alan olarak düşünülebileceğini önermişlerdir (Stowe et al., 2005).

2. Sözdizimsel Bileşen

Sesletilip anlaşılabilen sözcüklerin uygun dizilişler haline getirilmesi bir diğer ifade ile tümceler ve tümcecikler olarak birleştirilmesini sağlayan dilin sözdizimsel bileşeni, sestene anlama giden yoldaki aşama olarak tanımlanabilir (Uzun, 2000).

Üretici-dönüşümsel dilbilim çalışmaları, yüzey yapıda farklılık göstermesine rağmen, derin yapıda beynin işleyişine uygun bir evrensel dilbilgisinin kurallarını, öbeklemeler ve dönüşümler yoluyla açıklamaya çalışmaktadır. Buna göre, insan beyninde var olan ve doğuştan hazırlandığı varsayılan zihinsel dilbilgisi ya da evrensel dilbilgisi, dili edinme sürecini harekete geçiren sözdizimsel bileşenin önemli bir yapısını oluşturmaktadır (İclal Ergenç, 2000). Sakai ve arkadaşları (2004) birçok beyin görüntüleme çalışmasının sonuçlarını değerlendirdikleri derlem çalışmalarında, beynin sol alt frontal bölgesinde bulunan ve Broadmann'ın 44 ile 45. alanlarına karşılık gelen Pars Opercularis ve Pars Triangularis ile Broadmann'ın 6., 8. ve 9. alanlarına karşılık gelen sol lateral Premotor Korteksin dilbilgisel işlemlemeden sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, sözü edi-

len bu alanları da “dilbilgisi merkezleri” olarak nitelendirmişlerdir (Sakai, Miura, Narafu, & Muraishi, 2004).

Birçok dilbilimci için insan dilinin belirleyici bir özelliği olan sözdizimsel bileşen, diğer türlerin iletişim sistemlerinde bulunmamaktadır. Lieberman (2002) yaptığı çalışmasında Broadmann’ın 44. ve 45. kortikal alanlarına karşılık gelen Broca alanını “beyindeki sözdizim organı” olarak tanımlamış, ayrıca bu alanın cümlelerin anlaşılması için gerekli sözdizimsel analizin yapılmasında da görev aldığını bildirmiştir (Lieberman, 2002). Sözdizimden sorumlu olduğu ifade edilen Broca alanının dil işleme sırasında işlek bellek süreçlerine de dâhil olduğu bilinmektedir. Nitekim Demonet ve arkadaşları (2005) yaptıkları fonksiyonel beyin görüntüleme çalışmasında, katılımcıların hatırlarında tutmaları için tekrarlamaları gereken bilgilerin Broca alanında aktivasyon artışına sebep olduğunu belirtmişlerdir (Démonet et al., 2005).

Sözdizimsel işlemede bazal gangliaların da önemli rol oynadığı bilinmektedir. Moro ve arkadaşları (2001), nörogörüntüleme tekniklerinden fMRI yöntemini kullanarak yaptıkları çalışmalarında, katılımcılara birtakım cümleler vererek cümlelerdeki sözdizimsel aykırılıkları tespit etmelerini istemişler ve bu esnada bazal gangliada aktivasyon olduğunu bildirmişlerdir (Moro et al., 2001). Aynı araştırmanın sonuçları, sözdizimsel işlemlenin tek bir alanın sorumluluğunda olmadığını, sağ ve sol yarım küredeki neokortikal alanlar ile serebellumun da bu sürece dâhil olduğunu ortaya koymuştur. Dil üretiminde bazal gangliaların belirli bir sırayı takip eden faaliyetlerin yerine getirilmesinden sorumlu olduğu belirtilmektedir (Lieberman, 2002; Wildgruber et al., 2006). Ullman (2004) ise bazal gangliaların işlemsel bellek sistemindeki yerine işaret ederek bu beyin alanının frontal alanlarla olan bağlantısının dilbilgisel süreçlerle ilişkili olduğunu savunmaktadır (Ullman, 2004).

3. Anlambilimsel Bileşen

Beyindeki soyut dilin anlambilim düzlemindeki işleyişini düzenleyen ve yorumlayıcı özelliğini taşıyan yapı anlambilimsel bileşeni oluşturmaktadır. Anlambilim düzleminde en küçük anlamsal ayırt edici birim ise anlamsal bileşendir. Anlamsal bileşen, içeriğin biçiminin temel birimidir ve göstergenin içerik düzlemiyle ilgilidir.

Yapılan nörogörüntüleme çalışmalarından elde edilen veriler, sözcüksel-anlambilimsel işlemeden beynin sol temporo-parietal alanın dışında bulunan ve Broadmann’ın 39. kortikal alanına karşılık gelen angüler girüs ile 40. kortikal alanına karşılık gelen supramarjinal girüsün sorumlu olduğunu göstermiştir (Martin & Chao, 2001; Moritz-Gasser, Herbet, & Duffau, 2013; Yi, Criminisi, Shotton, & Blake, 2009). Ancak, dilin anlambilimsel olarak işlenmesi birçok bilişsel faktörle de yakından ilgili

olduğu için, farklı beyin alanlarının da bu sürece dâhil olduğu düşünülmektedir (Mergen, 2010).

Alanyazında dil girdisini bütünüyle anlamak için sadece sözcüksel-anlambilimsel açıdan ayırıştırmanın yeterli olmadığı, dilin sözdizimsel yapısının da çözülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Moro et al., 2001; Sakai et al., 2004; Yi et al., 2009). Bu anlamda sözcük bazında yapılan sözcüksel-anlambilimsel çözümlemenin, dilin anlamını çıkarmak için yapılan çözümlemeden farklı beyin mekanizmalarının katılımıyla mümkün olacağı, bunun da dil işleme sırasında çok sayıda beyin alanının birbiriyle koordineli çalışmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Dil Sisteminin İşleme Süreci

Dil işleme, ana çizgileriyle işitsel ve görsel uyaranların algılanarak sözlü ya da yazılı bir biçimde ifade edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Posner & Petersen, 1990). Dil girdisinin işlenmesi sürecinin, dili ifade etme becerisine göre daha kolay olduğu bilinmektedir. Çünkü dili anlamak için dışardan gelen bir uyaranla aktive olan nöral yapılar, dili ifade etme sürecinde bu uyaranı kendileri oluşturmak durumundadır. Bu sebeple, ifade etme becerisinin daha düşük bir aktivasyon eşiği gerektirdiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, aynı aktivasyon eşiğine sahip bir ifadeyi anlamak mümkün olduğu halde, onu ifade etmek mümkün olamamaktadır (Paradis, 2004). Bunun yanı sıra anlama becerisinin daha pasif ve otomatik bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Patoloji çalışmalarının sonuçlarına dayanan klasik görüşe göre anlama ve ifade etme becerileri, beyinde belirli alanlarda lokalize olmuştur. Ancak, gelişen teknolojiyle birlikte yapılan beyin görüntüleme çalışmaları bu iki dil becerisinin kesin çizgilerle ayıramayacağını ortaya koymaktadır. Stowe ve arkadaşları (2005) beyin görüntüleme yöntemlerinden fMRI tekniğini kullanarak yaptıkları çalışmalarında klasik dil alanları olarak bilinen Broca ve Wernicke'nin hem anlama hem de ifade etme sürecinde aktive olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu sözü edilen beyin alanlarının anlama ve ifade etme faaliyetlerine farklı şekillerde katkıda bulunduğu şeklinde yorumlamışlardır (Stowe et al., 2005).

Dil girdisinin işlenmesi, duysal yollarla algılanan dilsel bilginin farklı düzlemlerde işlenmesi ve bu bilginin entegre edilmesiyle gerçekleşmektedir. İşitsel veya görsel yolla algılanan dil girdisinin çözülmesi ise cümlelerin dilbilgisel ve anlamsal olarak işlenmesiyle olmaktadır (Mergen, 2010). Son derece karmaşık olan ve milisaniyeler içinde gerçekleşen bu işlem için cümlede sözü edilen kişi veya kişilerin, bunların ne yaptıklarının, içinde bulundukları durum veya durumların ayrı ayrı analiz edilmesi aynı zamanda da cümlenin bir bütün olarak anlamının ortaya çıkarılması gerekmektedir (Kroll & Dussias, 2013).

Alanyazında işitsel dil girdisinin işlemlenmesi üzerine yapılan bazı çalışmalarda temporal lobun ön bölümlerinin cümle ve metin anlamada aktivasyon gösterdiği ifade edilmektedir (Hickok & Poeppel, 2000; Newman et al., 2003). Bunun yanı sıra karmaşık ve anlamı belirsiz tümcelerın işlemlenmesinde rol oynayan Broca alanının da sözcüksel birimlerden sorumlu olduğuna dikkat çekilmektedir (Mergen, 2010). Yine sözdizimsel karmaşıklığın özellikle de belirsizliğin artmasına paralel olarak motor alanlar ile serebellumun da bu sürece dâhil olduğu belirtilmektedir. Stowe ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan fMRI çalışmasında cümlelerin anlamsal açıdan işlemlenmesinin zorlaştığı durumlarda sol ve sağ frontal alanlarda aktivasyon görüldüğü bildirilmiştir. Bu sonuçlar, anlama faaliyetlerinin klasik modelde belirlenenden çok daha fazla beyin alanının katılımıyla gerçekleştiği şeklinde yorumlanmıştır (Stowe et al., 2005). Benzer şekilde Papathanassiou ve arkadaşları (2000) da yaptıkları PET çalışmasında işitsel uyaranların işlemlenmesi sırasında sol temporal alanın yanı sıra, sağ yarım kürenin de aktive olduğunu saptamışlardır (Papathanassiou et al., 2000). Bu bulgulardan hareketle dilin beyinde birden fazla parça içeren nörofonsiyonel bir sistemde temsil edildiği söylenebilir.

Anlamalı bir konuşmadaki işitsel uyaranların işlemlenmesi birtakım işitsel ve dilsel süreçleri içermektedir. Bunlar, işitsel uyaranların analizi, sesbilgisel özelliklerin tanınması, sözdizimsel analiz ve anlamlandırma (Mergen, 2010). Literatürde dilin işlemlenmesi süreci farklı dil özelliklerinden hareketle açıklanmaya çalışılmış ve bunun sonucunda da çeşitli dil işlemlenme modelleri ortaya çıkmıştır. Dil işlemlenmeyi psikodilbilimsel bir yaklaşımla açıklamaya çalışan modellerin daha çok yazılı dili anlama üzerine yoğunlaştığını ve konuşmanın prozodik özelliklerinin göz ardı edildiğini savunan Friederici (2002), dilin prozodik özelliklerini vurgulayan ve konuşmayı cümle düzeyinde işlemlenmeye dayalı üç aşamalı bir model önermiştir. Buna göre birinci aşamada sözcüksel bilgiye dayalı sözdizimsel işlemlenme, ikinci aşamada sözcüksel-anlambilimsel ve biçim-sözdizimsel işlemlenme, son aşamada ise farklı türden bilgilerin entegrasyonu gerçekleşmektedir. Friederici (2002) bu süreçlerden bilateral temporo-frontal ağın sorumlu olduğunu belirterek sözdizimsel ve anlambilimsel tanımlamaların temporal alanlarda, bunların entegrasyonunun ise frontal alanlarda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Yine bu modele göre sözdizimsel analizin anlamdan bağımsız olduğu ve ondan önce geldiği vurgulanmış daha sonraki aşamada da entegrasyonun sağlandığı ve prozodik işlemlenmenin sağ yarımkürede gerçekleştiği belirtilmiştir (Friederici, 2002). Bu görüşe karşıt olan Hagoort (2003) ise Birleştirici Model olarak tanımlanan bir dil işlemlenme modeli önermiştir. Bu modele göre her sözcüğün zihinsel sözlükçede yapısal bir karşılığı bulunmaktadır. Bu sözcüklere sözlü ya da yazılı olarak maruz kalınması durumunda bu öğeler bellekten çağırılmakta ve dil

girdisinin işlenmesi gerçekleşmektedir (Hagoort, 2003). Bu görüşünün sağlaması niteliğinde olan diğer bir çalışmada Hagoort (2005), dil işleme sürecinin gerçekleşmesinde sol alt frontal girüsün önemli bir rol oynadığını belirtmiş ve literatürde yapılan elektrofizyoloji çalışmalarının çoğunun da bu görüşü desteklediğini savunmuştur. Ayrıca Hagoort (2005), beyin görüntüleme yöntemleriyle yapılan diğer araştırmalarda aktif olduğu ortaya çıkan beyin alanlarının da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğünü bildirmiştir (Hagoort, 2005).

Son yıllarda yapılan beyin görüntüleme çalışmaları farklı dil özelliklerinin beyinde özelleşmiş alanlar tarafından gerçekleştirildiğine işaret etmektedir (Mergen, 2010). Bu çalışmalarda dili anlamanın sol yarım kürede bulunan temporal lobun sorumluluğunda olduğundan (Obler ve Gjerlow, 1999: 25), işitsel dil girdisinin işlenmesinde ise iki ayrı sinir yolundan bahsedilmektedir. Bunlar ventral ve dorsal yollar olarak adlandırılmaktadır. Sol yarım kürede temporal-parietal-okspital bileşke olarak bilinen alanda olduğu düşünülen ventral yol, zihinsel sözlükçeye erişim aşamasında kullanılmakta ve duyuşal uyarıların anlamsal olarak işlenmesini sağlamaktadır (Mesulam, 2004). İnfierior parietal ve frontal sistemlerde yer alan dorsal yolun ise, duyuşal ve motor işlemelemin entegrasyonunda rol oynadığı belirtilmektedir (Hickok & Poeppel, 2000).

Dilin cümle bazında işlenmesi süreci, sözcüklerin anlamlarının sadece olduğu gibi birer birer çıkartılması anlamına gelmemektedir. Aksine eylemler ve üyeleri arasındaki ilişkiler sözdizimsel analiz ile anlamlandırma sürecinde oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra cümlelerin işlenmesinde çekim eklerinin kullanımı da ayrıca bir gereklilik oluşturmaktadır. Dilbilgisel rollerin belirlenmesinde önemli olan bu ekler özellikle de serbest sözdizimi olan diller için son derece önem taşımaktadır (Friederici & Weissenborn, 2007). Konuyla ilgili olarak elektrofizyolojik ve beyin görüntüleme yöntemleriyle yapılan çalışmalar, katılımcıların anadilinde ve ikinci dilindeki cümlelerin sözdizimsel, anlambilimsel ve biçimbilimsel işlenmesi sırasındaki beyin görüntülerini açıklığa kavuştururken, davranış çalışmaları da bireylerin bunu ne kadar çabuk ve doğru olarak yapabildiklerini ortaya koymaktadır. Kutas ve Hillyard (1980) elektrofizyolojik yöntemlerden ERP (event-related potential) tekniğini kullanarak yaptıkları çalışmalarında, beyinde anlambilimsel işlemelemin 250 ms’de başladığını ve cümlede anlambilimsel bir hata olması durumunda negatif potansiyelelin orta parietal alanda 400 ms’de en üst noktaya çıktığını bildirmişlerdir (Kutas & Hillyard, 1980). Dil ve beyin ilişkisini ele alan araştırmacılar için öncü niteliğinde olan bu çalışmanın bulguları sözdizimsel işlemelemin anlambilimsel işlemeleden farklı olup olmadığı sorusunu gündeme getirmiştir. Bu sorudan hareket eden Osterhout ve Holcomb (1992) da yaptıkları ERP çalışmasında sözdizimsel hata içeren cümleleri dinleyen birey-

lerden alınan beyin sinyallerinin 600 milisaniyede en üst noktaya ulaştığını belirtmişler ve dilbilgisel analiz ile anlambilimsel analizin farklı, ancak birbiriyle etkileşim içinde olduğunu ifade etmişlerdir (Osterhout & Holcomb, 1992). Sözdizimsel analizin, diğer dil özelliklerinden önce geldiğini savunan Friederici (2002) tarafından yapılan elektrofizyolojik çalışmada ise sözdizimsel bir hata içeren cümlelerin 100-300 ms içerisinde işlemlendiği, takip eden 300-500 milisaniyelik zaman diliminde de anlambilimsel ve biçimbilimsel değerlendirmenin gerçekleştiği belirtilmiştir. 500-1000 milisaniyelik zaman dilimi içerisinde farkedilen hatanın çözülmesi ve düzeltilmesinin yer aldığı çalışmanın sonunda 600 milisaniyede beyindeki aktivasyonun en üst düzeye ulaştığı saptanmıştır (Friederici, 2002). Bunun dışında dil işlemlerde dilbilgisel ve anlambilimsel çözümlemenin iki ayrı sistem tarafından gerçekleştiğini savunan Kuperberg (2007) de sözdizim merkezli olmayan dinamik bir model ortaya koymuştur (Kuperberg, 2007). Bu modele göre anlama sürecinde birbirinden farklı en az iki sistemin sürekli bir etkileşim içinde olduğu belirtilmektedir. Anlamsal bellek temelli olan ilk sistem, işitsel veya görsel dil girdisini sözcüksel ve ulamsal ilişkiler açısından bellekteki mevcut bilgiyle karşılaştırmaktadır. Bu sisteme paralel olarak ilerleyen ve birleştirici bir özelliğe sahip ikinci sistem ise üye yapılar, roller, anlambilimsel kısıtlamalar ve biçim-sözdizim düzleminde değerlendirme yapmaktadır. Bu değerlendirme dili anlamlandırma sürecinde devam etmektedir (Mergen, 2010). Ayrıca Kuperberg (2007), yapılan ERP çalışmalarında elde edilen N400 ve P600 etkilerinin bu iki sisteme karşılık geldiğini belirtmektedir.

SONUÇ

Dil öğretimi nicel, dil eğitimi ise nitel bir sürecin ürünüdür. Nitel süreci yapılandırmak ise oldukça zordur (Onan, 2010). Karşılaşılan bu zorlukların disiplinler arası bir çalışma anlayışıyla giderilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda anadili eğitimi sürecini her yönüyle ortaya koyabilmek adına, anlama ve anlatma becerilerinin gerçekleştiği beyin ile bu süreçte eşlik eden dil arasındaki ilişkilerin, Nörodilbilim ve Türk Dili disiplinlerinin birlikteliğinden oluşan bir bakış açısıyla ayrıntılı olarak ele alınması, daha somut verilerin elde edilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abo, M., Senoo, A., Watanabe, S., Miyano, S., Doseki, K., Sasaki, N., . . . Yone-moto, K. (2004). Language-related brain function during word repetition in post-stroke aphasics. *Neuroreport*, 15(12), 1891-1894.
- Alba-Ferrara, L., Ellison, A., & Mitchell, R. (2012). Decoding emotional prosody: resolving differences in functional neuroanatomy from fMRI and lesion studies using TMS. *Brain Stimulation: Basic, Translational, and Clinical Research in Neuromodulation*, 5(3), 347-353.
- Alder, H. (2000). *Sağ beyin yöneticisi: Kişisel ve mesleki başarıya ulaşmada beyin gücünü etkin kullanma*: Kariyer Yayıncılık.
- Arsic, M. (2008). *Electrophysiology of Emotional Prosody Production and Perception*. University of Veterinary Medicine Hannover,
- Aygüneş, M. (2013). Türkçede uyum özelliklerinin Olaya İlişkin Beyin Potansiyelleri (OİP) çerçevesinde incelenmesi. In: Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi.
- Bayazıt, Z. (2012). Türk Edebiyatı İle Dil Ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Bekar, I. P. (2016). *Türkçede Eylem-Sonu Konumunda Bürün-Sözdizim Etkileşimi Üzerine Elektrofizyolojik Bir İnceleme*. (PhD). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Birkenbihl, V. F. (2007). Stroh im Kopf. *Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Be-nutzer*, 47.
- Bullmore, E., & Sporns, O. (2009). Complex brain networks: graph theoretical analysis of structural and functional systems. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(3), 186.
- Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and linguistic aphasiology: An introduction*: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11): MIT press.
- Cochin, S., Barthelemy, C., Lejeune, B., Roux, S., & Martineau, J. (1998). Perception of motion and qEEG activity in human adults. *Electroencephalography and clinical neurophysiology*, 107(4), 287-295.
- Dehaene-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L., & Dubois, J. (2006). Nature and nurture in language acquisition: anatomical and functional brain-imaging studies in infants. *TRENDS in Neurosciences*, 29(7), 367-373.
- Démonet, J.-F., Thierry, G., & Cardebat, D. (2005). Renewal of the neurophysiology of language: functional neuroimaging. *Physiological reviews*, 85(1), 49-95.
- Dosenbach, N. U., Fair, D. A., Miezin, F. M., Cohen, A. L., Wenger, K. K., Dosenbach, R. A., . . . Raichle, M. E. (2007). Distinct brain networks for

- adaptive and stable task control in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(26), 11073-11078.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi, Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon. 113-126.
- Ergenç, İ. (2008). Dilin Beyindeki Gerçekleşimi ve Konuşma Eylemi. *Kognitif Neurobilimler*, 169-185.
- Esmer, E. (2003). Şizofrenlerin Sözlü Anlatı Metinlerinin Çözümlemesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Fiez, J. A., Raichle, M. E., Balota, D. A., Tallal, P., & Petersen, S. E. (1996). PET activation of posterior temporal regions during auditory word presentation and verb generation. *Cerebral Cortex*, 6(1), 1-10.
- Friederici, A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in cognitive sciences*, 6(2), 78-84.
- Friederici, A. D., & Weissenborn, J. (2007). Mapping sentence form onto meaning: The syntax-semantic interface. *Brain research*, 1146, 50-58.
- Frühholz, S., Ceravolo, L., & Grandjean, D. (2011). Specific brain networks during explicit and implicit decoding of emotional prosody. *Cerebral Cortex*, 22(5), 1107-1117.
- Gazzaniga, M. S. (2003). The split brain revisited. *Scientific American-American Edition*, 287, 26-31.
- Hagoort, P. (2003). How the brain solves the binding problem for language: a neurocomputational model of syntactic processing. *Neuroimage*, 20, S18-S29.
- Hagoort, P. (2005). On Broca, brain, and binding: a new framework. *Trends in cognitive sciences*, 9(9), 416-423.
- Hahne, A., Eckstein, K., & Friederici, A. D. (2004). Brain signatures of syntactic and semantic processes during children's language development. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(7), 1302-1318.
- Hauser, S., & Josephson, S. (2013). *Harrison's neurology in clinical medicine*: McGraw-Hill.
- Hickok, G., & Poeppel, D. (2000). Towards a functional neuroanatomy of speech perception. *Trends in cognitive sciences*, 4(4), 131-138.
- Jan, S., Santin, G., Strul, D., Staelens, S., Assie, K., Autret, D., . . . Bloomfield, P. (2004). GATE: a simulation toolkit for PET and SPECT. *Physics in Medicine & Biology*, 49(19), 4543.
- Jung, T.-D., Kim, J.-Y., Lee, Y.-S., Kim, D.-H., Lee, J.-J., Seo, J.-H., . . . Chang, Y. (2010). Effect of repetitive transcranial magnetic stimulation in a patient with chronic crossed aphasia: fMRI study. *Journal of rehabilitation medicine*, 42(10), 973-978.

- Kotz, S. A., Kalberlah, C., Bahlmann, J., Friederici, A. D., & Haynes, J. D. (2013). Predicting vocal emotion expressions from the human brain. *Human brain mapping, 34*(8), 1971-1981.
- Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2013). The comprehension of words and sentences in two languages. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, Second Edition*, 216-243.
- Kuperberg, G. R. (2007). Neural mechanisms of language comprehension: Challenges to syntax. *Brain research, 1146*, 23-49.
- Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science, 207*(4427), 203-205.
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(4), 924-943.
- Leff, D. R., Elwell, C. E., Orihuela-Espina, F., Atallah, L., Delpy, D. T., Darzi, A. W., & Yang, G. Z. (2008). Changes in prefrontal cortical behaviour depend upon familiarity on a bimanual co-ordination task: an fNIRS study. *Neuroimage, 39*(2), 805-813.
- Lieberman, P. (2002). On the nature and evolution of the neural bases of human language. *American Journal of Physical Anthropology, 119*(S35), 36-62.
- Mahmoodzadeh, M. (2015). The influence of neurolinguistic applications on second language research: Reviewing the issues and refocusing the debate. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 3*(4), 13-18.
- Martin, A., & Chao, L. L. (2001). Semantic memory and the brain: structure and processes. *Current opinion in neurobiology, 11*(2), 194-201.
- Mergen, F. (2010). İkidilli bireylerin anadilinde ve ikinci dilinde dilbilgisel ve anlabilimsel işlemlemelerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi. DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
- Mesulam, M. (2004). Davranışsal ve kognitif nörolojinin ilkeleri. İstanbul: Yelkovan Yayınları.
- Mitchell, T. M., Hutchinson, R., Niculescu, R. S., Pereira, F., Wang, X., Just, M., & Newman, S. (2004). Learning to decode cognitive states from brain images. *Machine learning, 57*(1-2), 145-175.
- Mohr, B., Difrancesco, S., Harrington, K., Evans, S., & Pulvermüller, F. (2014). Changes of right-hemispheric activation after constraint-induced, intensive language action therapy in chronic aphasia: fMRI evidence from auditory semantic processing1. *Frontiers in human neuroscience, 8*, 919.
- Moritz-Gasser, S., Herbet, G., & Duffau, H. (2013). Mapping the connectivity underlying multimodal (verbal and non-verbal) semantic processing: a brain electrostimulation study. *Neuropsychologia, 51*(10), 1814-1822.

- Moro, A., Tettamanti, M., Perani, D., Donati, C., Cappa, S. F., & Fazio, F. (2001). Syntax and the brain: disentangling grammar by selective anomalies. *Neuroimage*, 13(1), 110-118.
- Newman, S. D., Carpenter, P. A., Varma, S., & Just, M. A. (2003). Frontal and parietal participation in problem solving in the Tower of London: fMRI and computational modeling of planning and high-level perception. *Neuropsychologia*, 41(12), 1668-1682.
- Obler, L. K., & Gjerlow, K. (1999). *Language and the Brain*: Cambridge University Press.
- Ojemann, G. A. (1983). Brain organization for language from the perspective of electrical stimulation mapping. *Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 189-206.
- Onan, B. (2010). BEYNİN BİLİŞSEL İŞLEVLERİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR VE ANA DİLİ EĞİTİMİNE YANSIMALARI. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari*, 15(27).
- Osterhout, L., & Holcomb, P. J. (1992). Event-related brain potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of memory and language*, 31(6), 785-806.
- Öge, A. (2004). İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Temel ve Klinik Bilimler Ders Kitapları, Nöroloji. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri, 367-415.
- Özcan, A. (2009). *Beyndilbilimi açısından afazili hastalarda perseverasyon*. DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
- Özçelik, Ö., & Nagai, M. (2010). *Possible syntactic subject positions in Turkish: Evidence from phonology*. Paper presented at the Proceedings of the 6th Workshop on Altaic Formal Linguistics (WAFL 6). Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics (MITWPL).
- Papathanassiou, D., Etard, O., Mellet, E., Zago, L., Mazoyer, B., & Tzourio-Mazoyer, N. (2000). A common language network for comprehension and production: a contribution to the definition of language epicenters with PET. *Neuroimage*, 11(4), 347-357.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism* (Vol. 18): John Benjamins Publishing.
- Pijnenborg, G., Withaar, F., Van den Bosch, R., & Brouwer, W. (2007). Impaired perception of negative emotional prosody in schizophrenia. *The Clinical Neuropsychologist*, 21(5), 762-775.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual review of neuroscience*, 13(1), 25-42.
- Pulvermüller, F., Hauk, O., Nikulin, V. V., & Ilmoniemi, R. J. (2005). Functional links between motor and language systems. *European Journal of Neuroscience*, 21(3), 793-797.

- Ritchie, B. W., Hsarrison, G. J., Zantop, D., & Harrison, L. (1997). Avian medicine: principles and application, abridged edition. *Idaho Falls, ID: Wingers Publishing*.
- Rosenzweig, M., Breedlove, S., & Watson, N. (2005). Biological psychology: An introduction to behavioral and cognitive neuroscience (G. Donini, Ed.). *Sunderland, MA: Sinauer Associates*.
- Ross, E. D., Edmondson, J. A., Seibert, G. B., & Homan, R. W. (1988). Acoustic analysis of affective prosody during right-sided Wada test: a within-subjects verification of the right hemisphere's role in language. *Brain and Language*, 33(1), 128-145.
- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*, 310(5749), 815-819.
- Sakai, K. L., Miura, K., Narafu, N., & Muraishi, Y. (2004). Correlated functional changes of the prefrontal cortex in twins induced by classroom education of second language. *Cerebral Cortex*, 14(11), 1233-1239.
- Schlosser, M. J., Aoyagi, N., Fulbright, R. K., Gore, J. C., & McCarthy, G. (1998). Functional MRI studies of auditory comprehension. *Human brain mapping*, 6(1), 1-13.
- Seliger, H. W. (1982). On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 16(3), 307-314.
- Sezik, N. (2002). *Sınırsız beyin gücü*: Hayat Yayıncılık.
- Simon, O., Mangin, J.-F., Cohen, L., Le Bihan, D., & Dehaene, S. (2002). Topographical layout of hand, eye, calculation, and language-related areas in the human parietal lobe. *Neuron*, 33(3), 475-487.
- Smith, A. (1986). İnsan beyni ve yaşamı: İnkılap Kitabevi.
- Stowe, L. A., Haverkort, M., & Zwarts, F. (2005). Rethinking the neurological basis of language. *Lingua*, 115(7), 997-1042.
- Tanrıdag, O. (1993). Afazi. In: Ankara: GATA Basımevi.
- Tzourio-Mazoyer, N., Josse, G., Crivello, F., & Mazoyer, B. (2004). Interindividual variability in the hemispheric organization for speech. *Neuroimage*, 21(1), 422-435.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270.
- Uzun, N. E. (2000). *Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*: Multilingual.
- Wildgruber, D., Ackermann, H., Kreifelts, B., & Ethofer, T. (2006). Cerebral processing of linguistic and emotional prosody: fMRI studies. *Progress in brain research*, 156, 249-268.
- Yaltkaya, K. (2000). *Nöroloji ders kitabı*: Palme Yayıncılık.

- Yi, Z., Criminisi, A., Shotton, J., & Blake, A. (2009). *Discriminative, semantic segmentation of brain tissue in MR images*. Paper presented at the International Conference on Medical Image Computing and Computer-Assisted Intervention.
- Zhang, D., Zhou, Y., & Yuan, J. (2018). Speech Prosodies of Different Emotional Categories Activate Different Brain Regions in Adult Cortex: an fNIRS Study. *Scientific reports*, 8(1), 218.
- Zhu, H., Fan, Y., Li, X., Huang, D., Guo, H., & He, S. (2015). *Some Effects of Specific Interest on the Brain of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Functional Near-infrared Spectroscopy Study*. Paper presented at the Progress in Electromagnetics Research Symposium.

Bölüm 4

SINIF YÖNETİMİ KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ¹

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR²

Oğuz ÇELİK³

1 Bu çalışma, Oğuz Çelik'in, Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü tezin bir bölümünden üretilmiştir.

2 Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği hatice.bayraktar@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0458-3405

3 MEB, Müdür Yardımcısı, İstanbul, mail: oguzcelik89@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0118-1822

1. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf öğretimin gerçekleştiği en küçük birimdir. Sınıf, öğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, beraber öğrenme yaptıkları ortam olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2005: 24). İlgi ve yetenek bakımından çeşitlilik gösteren öğrencilerin örgütlenip iş bakımından en iyi; zarar verme bakımından en düşük olacak şekilde yönetilmesi gereken kalabalık ve işlek yerlere sınıf denir (Doyle, 1986; Akt. Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2017).

Sınıf yönetimi ilk zamanlarda daha çok katı kuralların yer aldığı, otoritenin tamamen öğretmenin elinde olduğu bir yönetim biçimi olarak ele alınmaktayken; günümüzde ise sınıf yönetimi; öğrenci ve öğretmenin düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları, öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu, öğretmenin görevinin ise öğrencilerine amaçlarına ulaşmak için rehberlik görevini üstlendiği alandır. Eskiden sınıf yönetimi disiplin ile eşdeğer olarak kabul edilirdi. Daha önceleri yapılmış olan sınıf yönetimi araştırmaları öğrencilerin yanlış davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkileri araştırmak üzerine yoğunlaşmışlardır. Oysaki çoğu araştırmacı sınıf yönetimi ile disiplinin aynı olmadığını iddia ederler; sınıf yönetimi öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek ve onları kontrol etmekten çok daha öte bir şeydir (Yaşar, 2008: 9).

Ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için önemli görevler üstlenen öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmeleri için etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Etkili bir sınıf yöneticisi olmak aynı zamanda öğretmenin mutluluğu için çok önemlidir. Sınıf yönetimindeki zorluklar öğretmenin kaygı ve stresiyle ilişkilendirilir. Eğer devam ederse, depresyona ve tükenmişliğe sebep olur. Bunu bilen deneyimler öğretmenler ders yılının başlangıcında sınıf yönetimi stratejilerini belirlerken, deneyimsiz öğretmenler öğrencilerin kendilerine saygı duymayacakları endişesi taşırlar (Demirtaş, 2011: 10). Sınıf yönetiminin amacı, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşmaktır. Sınıf; eğitim örgütleri açısından, amaca ulaşma yolunda, işin “atölye”si olması nedeniyle üzerinde en fazla durulması gereken birimdir.

Sınıf ortamında etkili, başarılı ve verimli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin planlı ve programlı olması; öğretim ortamında ilgili strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri etkili şekilde kullanması; bilgi, beceri ve donanımının iyi olması; öğrencilerine iyi bir rehber olması; öğrencilerin ilgili konuya motivasyonunu sağlaması ve bunu ders boyunca sürdürebilmesi önemlidir. İyice motive olmuş (güdülenmiş) öğrencilerden oluşan sınıfın varlığı hem öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmakta,

hem de sınıfta istenmeyen davranışlar azalmakta, dolayısıyla da sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015a).

Öğretmenler, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol aldığı pozitif öğrenme ortamı yaratırlar. Onlar, fiziksel çevreyi organize eder, öğrenci davranışlarını kontrol eder, güvenliği ve sağlığı düzenler, saygılı bir ortam yaratır, kuralları yumuşatır ve ne zaman ihtiyaç olsa diğer öğretmenlerle iletişime geçerler. Tüm bu konular sınıf yönetimi ile ilgilidir. Asıl hedef pozitif öğrenme ortamı yaratmak, sonra öğrenci davranışlarını yol göstererek ve düzelterek pozitif öğrenme ortamının devamı için adımlar atmaktır. İyi bir sınıf yönetimi oluşturmak için harcadığınız çabanın en değerli özelliği neyi nasıl öğrettiğinizdir çünkü sınıf yönetimi ve eğitim (öğrenim) birbirleriyle ilişkilidir. Neyi nasıl öğrettiğiniz, neyi nasıl değerlendirdiğiniz ve sınıfınızı nasıl yönettiğiniz sistemik olarak birbirlerini etkilerler. Eğer bir alanı efektif bir şekilde uygularsanız, diğer ikisi de işe yarar ve pratikte bir alanı yetersiz kullanırsanız diğer ikisi de işe yaramaz. 1997-1998 öğretim yılında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programları yeniden düzenlenmiş ve sınıf yönetimi, bu düzenleme çerçevesinde zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Sınıf yönetiminin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında yer alması, önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Erden, 2003: 30).

2. Sınıf Yönetiminin Gelişimi

Eğitim yönetiminin en önemli köşe taşlarından biri olan sınıf yönetimi Türkiye’de 90’lı yılların sonlarına doğru öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ders programlarında sınıf yönetimi adıyla zorunlu ders olarak yerini almıştır. Türkiye’de yükseköğretimdeki yapılan bazı değişikliklerle 2000’li yılların başından itibaren sınıf yönetimi ayrı bir disiplin alanı olarak görülmeye başlamıştır. Yönetim bilimi alanındaki bir takım bakış açıları, okul ve sınıf yönetim tarzlarını etkilemesinin yanı sıra öğretmenin etkinliğini sadece öğretim süreciyle sınırlı tutmayarak yönetim bilimini öğretim ile birleştirerek öğretmenin sınıf içindeki etkililiğini artırmayı amaçlamıştır. Geleneksel bakış açısıyla bakıldığında öğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülmektedir. Ancak toplumsal gelişmelere paralellik göstererek bu bakış açısı yerini daha çağdaş bir bakış açısına bırakmıştır. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün öğrencileri kontrol altında tutarak disiplini sağlaması değil, aynı zamanda onların kendi kendilerini kontrol edebileceği, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve istekle katılacakları ve öğrenebilmelerine imkân veren bir öğrenme ortamını sağlayan kişi rolünü de üstlenmesi beklenmektedir. Bu açıdan geleneksel sınıf yönetimi bakış açısından çağdaş olana doğru dönüşen sınıf yönetimi anlayışına bu süreçte değişik yaklaşımların katkı sağladığı açıktır. Özetle, karmaşık ve çok sesli bir yapıya sahip olan sınıfların düzenini sağlamak

adına yapılan tüm bilimsel çalışmalar eğitim yönetiminde önemli bir yere sahip olan sınıf yönetimi çalışmalarının gelişimine katkı sağlayacaktır (Çelik, 2012: 3).

3. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

3.1. Uzak ve Yakın Çevre

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden ilki olan çevre, yakın ve uzak çevre olarak iki grupta incelenebilir. Öğrencilerin yakın çevresini başta aile olmak üzere akran grubu ve okul oluşturur. Yakın çevrenin sınıf üzerindeki etkisini gözlemlemek, uzak çevreye oranla daha kısa sürede mümkün olmaktadır (Yolcu, 2010: 14). Akran grubu, öğrencilerin yakın çevresini oluşturan unsurlardan biridir. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemindeki öğrencilerin davranışları üzerinde akran grubunun büyük etkisi vardır. Akran gruplarınca kabul görme çocukluk ve gençlik çağındaki öğrencilerin temel gereksinimlerindendir. Okulun yakın çevresinde bulunan siyasi, ekonomik, mesleki ve kültürel kuruluşlar okul üzerinde etkiye sahiptir. Okul ile bu kuruluşlar arasında, okula katkı sağlamak amacıyla iletişim kurulmalıdır. Bununla birlikte okul çevresinde yer alan spor sahaları, işletmeler, müzeler ve tarihi yapılar da eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacak yakın çevre unsurları arasında yer almaktadır (Çalık, 2004: 41).

Uzak çevre, bireyin yaşadığı toplumun yaşam biçiminden, diğer ülkelerin yaşam biçimlerine dek uzanan geniş bir yelpazede bireyi etkileyen tüm öğelerden oluşmaktadır. Uzak çevre, diğer toplumların yaşam tarzlarının kitle iletişim araçları yoluyla öğrenciye yansımalarıdır. Bu kitle iletişim araçlarından televizyon ve internet öğrenciler üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Çocuklara hitap eden dizi filmlerdeki kahramanların öğrencilere kötü örnek teşkil edecek türde bazı davranışları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, milli eğitimin genel amaçlarına uygun görmediği ya da öğrencileri olumsuz etkilediğini tespit ettiği yayınlar konusunda öğrencilerini uarmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yayınlar ve TV programları konusunda velileri de bilgilendirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda gerekli hassasiyete sahip veliler, çocuklarının izleyecekleri TV programları konusunda seçici davranarak, onlara yol gösterebilirler (Taş, 2005: 35).

3.2. Öğrencilerin Yetiştirilme Tarzı

Birey temel davranış kalıplarını ailede edinir. Çünkü eğitimin başlangıcı aile ortamında gerçekleşir. Ailede edinilen davranış kalıplarının değiştirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle okulun bu davranış kalıplarını değiştirebilmesi için öncesinde aileyi etkilemesi gerekir (Başar, 1999: 47).

Özdemir (2011)'e göre ailelerin yetiştirme tarzları, çocuklarını ne şekil-

de yetiştireceklerine yön vermekte ve çocukların sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitsel gelişimlerini önemli biçimde etkilemektedir. Otokratik ve baskıcı bir ailede yetişen bireyler, kendi çocuklarını da bu şekilde yetiştirmeye çalışmakta iken; demokratik bir ailede yetişen bireyler ise kendi çocuklarını demokratik biçimde yetiştirmeye, çocuklarını anlamaya, onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (Özdemir, 2011: 197). Türk aile kültüründe, eğitime önem veren, çocuğunun eğitimi konusunda pek çok fedakârlığı yapabilecek aile sayısı oldukça fazladır. Buna rağmen çocuğuna iyi muamelede bulunmayan, şiddet uygulayan ya da çocuğuna gereken ilgiyi göstermeyen ailelere de rastlanabilir. Böyle durumlarda öğrencilerin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği istenmeyen davranışların kökeninde aileden getirdiği davranış kalıpları olabilir. Bu sebeptir ki öğrencilerin istenmeyen bir davranışının çözümünde, o davranışın kökenine inmek, aileden kaynaklanan bir davranışsa çözümü konusunda veli ile iş birliği yapmak son derece önemlidir (Çelik, 2012: 5).

Öğrenci velileri okulun gerçekleştirdiği çalışmalara katılarak çocuklarının iyi bir eğitim almasında etkili olmalıdırlar. Veliler okul aile birliğinin faaliyetlerinde ve okulun toplumsal çalışmalarında yer almalıdırlar. Bu durum velilerin, okul yönetiminden, öğretmenlerden ve öğrencilerden olan beklentilerini rahatlıkla ortaya koyabilmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerden olan beklentilerin öğretmenler ve veliler tarafından açıkça ifade edilmesi önemlidir (Taş, 2005: 37).

3.3. Okul İklimi

Okul, en genel tanımıyla öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci geçirmeleri beklenen kurumdur. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamı burada gerçekleşir. Bu nedenle okul, içinde bulunduğu fiziki koşullardan, bünyesinde çalışan öğretmen, yönetici ve diğer personellere kadar tüm unsurlarıyla sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Denilebilir ki sınıf yönetiminin başarılı olması, okulun unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul, bünyesinde barındırdığı tüm unsurlarıyla sınıf yönetimini doğrudan ilgilendirir. Okulun fiziksel koşullarından tutun, bünyesinde çalışan personele ve yöneticilerine kadar tüm unsurları sınıf yönetimi üzerinde etkili olacaktır. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarısı okulun yönetim ve diğer unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul yönetiminin, bünyesinde bulunan tüm bireylerle olumlu bir hava içerisinde iletişim kurması, onların kişisel gelişimlerine imkân tanınması, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere liderlik etmesi, sınıf içerisinde ve okulun tüm alanlarında etkili öğrenme öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmesine yönelik tedbirler alması ve bu etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir. Bunları gerçekleştirirken bürokratik ve sert bir tutum sergilememeye özen göstermesi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel gelişimlerine de destek sağlaması oldukça önemlidir (Özdemir, 2011: 199).

Okulun fiziki imkânları, finansman kaynağının bulunup bulunmaması, öğrenci sayısı gibi birçok faktör, okulun yönetim anlayışını etkilemektedir. Örnek olarak öğrenci sayısının fazla olmasının okulun akademik başarısının düşüreceği, yüz yüze iletişimi zorlaştırarak disiplin problemlerini artıracakı söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen okulla ilgili durumlardan birisi de okul iklimidir. Okul iklimi, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine güven duydukları okul içi ilişkilere ya da öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarının fazla yaşandığı, güven duygusu barındırmayan okul içi ilişkilere neden olan unsurdur. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin amacı, öğrencilerin rahat ve huzurlu bir ortamda öğrenim görmelerini sağlayacak ılımlı bir okul iklimi oluşturmak olmalıdır (Çelik, 2012: 7).

3.4. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri

Eğitim-öğretim sürecinin öznesini oluşturan bireye öğrenci denir. Eğitim öğretim sürecinde öğrenci, yalnızca bilgi edinen değil, bütün olarak eğitilmesi amaçlanan bireydir. Bu süreçte öğrenci bir bütün olarak eğitim-öğretim sürecini yaşaması, bu doğrultuda zihinsel, duyuşsal, psikomotor ve kültürel davranış değişiklikleri edinmesi beklenen kişidir (Topses, 2004: 41). Öğrenciler hiç şüphesiz eğitim-öğretim sürecinin en temel unsurudur. Ayrıca sınıf yönetimi için de önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ilgi, zeka, beklenti, ihtiyaç, motivasyon gibi pek çok özellikleri sınıf yönetimine etki etmektedir. Bu nedenle okul öğrenciye sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerini yürütürken onun ihtiyaç duyduğu durumları doğru tespit etmelidir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini artırmak, ancak öğrenci ihtiyaçlarını tanımakla mümkün olacaktır (Çelik, 2012: 9).

Bir sınıfın öğrencileri arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme şekillerinin de değişiklik göstermesine neden olacaktır. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğu için, bazıları dokunarak ya da hareket ederek öğrenirken; bazıları yaparak yaşayarak öğrenme, rol yapma, yaratıcı drama, benzetim gibi öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyacaktır. Bu farklılık dikkate alındığında, öğrenme faaliyetlerinin bu bireysel farklılıklara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmektedir (Özdemir, 2011: 200).

3.5. Öğretmenin Rolü

Öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu rollerin en önemlilerinden biri şüphesiz sınıf yöneticisi olmalarıdır. Etkili öğretme ve öğrenmenin iyi yönetilemeyen bir sınıfta meydana gelmesi mümkün değildir. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısız ise, belirgin kurallar ve yön gösterici rehber davranışlar yoksa kaos, sınıf düzeni haline gelir. Bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretmenler zarar görecektir. Öğretmenler öğretmek

için çabalarırken, büyük olasılıkla öğrenciler, yapabileceklerinden çok daha azını öğreneceklerdir. Bunun tersine iyi yönetilmiş sınıflar, öğretme ve öğrenme durumlarının gelişebileceği bir çevre sağlayacaktır. Fakat iyi bir sınıf yönetimi hiçbir yerde kendiliğinden meydana gelmemektedir. Başarılı bir sınıf yönetiminin meydana gelmesi çok çaba gerektirir ve bunu meydana getirmede en çok sorumluluk sahibi kişi öğretmendir. Sınıf yönetiminin planlama ve düzenleme aşamalarında, öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasında en önemli öğelerden biri öğretmendir. Modern çağda eğitim sürecini etkileyen pek çok teknolojik unsur (bilgisayar, internet, telefon vb.) olsa da; öğretmen halen eğitim-öğretim sürecinin en etkin göreve sahip üyesidir (Özdemir, 2011: 202). Öğretmenle ilgili pek çok unsur sınıf yönetimini etkiler. Bunların arasında öğretmenin kişilik özelliklerinden kültürüne, akademik yetisinden mesleki deneyimine kadar pek çok faktör sayılabilir. Bu etkilerin öğrenci açısından olumlu olması önemlidir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler enerjilerinin çoğunu öğrencileri ve sınıfı kontrol edebilmek için harcamaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler meslekleriyle ilgili en önemli sorunu disiplin eksiliği olarak görmektedirler. Bu nedenle göreve yeni başlamış bir öğretmenden, sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu duruma dayanarak günümüzde öğretmenden beklenen rolün eskiye nazaran değişiklik gösterdiği söylenebilir (Demirtaş, 2011: 13).

Öğretmenler her ne kadar iyi bir eğitime sahip olsalar da içinde bulundukları toplumun bazı değer yargılarını kendi kişiliklerinde taşıyor olabilirler. İçinde yetiştikleri ailelerden edindikleri davranış kalıplarını eğitim-öğretim ortamında devam ettirmek isteyebilirler. Bazı öğretmenlerin sıklıkla fiziksel cezaya başvurusu edindikleri bu davranış kalıplarının bir örneğidir (Topses, 2004: 43).

“Etkili bir sınıf yöneticisi olmak mümkün müdür yoksa bu özelliğe sahip olarak mı doğmak gerekir?” sorusunu öğretmenler kendilerine soruyor olabilirler. Tabii ki etkili bir sınıf yöneticisi olmak sonradan kazanılan bir vasıftır. İyi sınıf yöneticileri, bu alanda kullanılan özel teknikleri bilen ve bunları kullanabilen öğretmenlerdir. Bu tekniklerin farkındalığı ve uygulanması, öğretmenlerin davranışlarını değiştirebilir. Bununla birlikte öğrenci davranışlarını da değiştirerek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Sınıfta öğretmenin otoritesini sağlayan durum, kurumsal pozisyonudur. Öğretmen, kendisine verilen rolle öğrencilerini görevlendirir, gerçekleştirdikleri etkinlikleri takip eder ve performanslarını değerlendirir. Ders esnasında öğrencilerine açıklamalarda bulunur, sorular sorar, onların doğru cevabı bulabilmeleri için bekler. Öğrencilerine yardım eder, öğütler verir, onları destekler, yaptıkları davranışları onaylar ya da onaylamadığını belirtir. Öğrenciler kendilerine verilen görevi gerçekleştirirken, doğru ya da yanlış cevaplar üretirken, öğretmen talimatlar

vererek onları doğru cevaba yönlendirir. Öğretmen öğrencilerini denetler, onların hatalarını önlemek ve eğitim için ayrılan değerli zamanın boşa harcanmasını engellemek için çalışır. Kısaca, öğretmen yönetir (Demirtaş, 2011: 14).

4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri alan yazında genel olarak geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yönetim modelleri olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır (Komitoğlu, 2009: 20). Öğretmenler bu modellerden bir veya birkaçını birarada kullanabilirler. Bu sınıf yönetimi modellerine aşağıda kısaca değinilmiştir.

4.1. Geleneksel Model

Öğretmenin merkezde olduğu ve içinde bulunulan toplumun kurallarını temsil ettiği, otorite temelli olan, katı kuralların işletildiği model, geleneksel modeldir. Geleneksel modelde öğretmenin verdiği bilgiyi irdelemeden öğrencinin kabul etmesi beklenir (Ağaoğlu, 2002: 112).

4.2. Tepkisel Model

İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin verdiği tepkilerle giderilmeye çalışıldığı model, tepkisel modeldir. Tepkisel model kullanıldığında, öğretmenin diğer modelleri kullanmadığı ve sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olduğu düşünülebilir. Tepkisel modelde öğrenci fırsat bulduğunda öğretmeni zorlayıcı davranışlarda bulunabilir. Tepkisel model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır (Erdoğan, 2004: 24).

4.3. Önleyici Model

Önleyici modelde, bireyler değil, gruplar göz önünde bulundurularak alınır. Öngörülemeyen sorunlara karşı çözümü olmayışı önleyici modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca sorunların önceden bilinebilmesi, öğretmenlerde belli birikim ve tecrübe gerektirir. Bu modelde önlemlerin aşırı sıkılaştırılmış bazı kurallara dayanması öğrencilerin süreçten sıkılmasına neden olabilir (Yılman, 2006: 41).

4.4. Gelişimsel Model

Etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlandığı model, gelişimsel modeldir. Gelişimsel modelde çocukların gelişimsel özelliklerinin öğretmenler tarafından iyi bilinmesi ve o düzeyde farklı etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2000: 37).

4.5. Bütünsel Model

Diğer modellerin sentezlenerek kullanıldığı sınıf yönetimi modeli, bütünsel modeldir. Bütünsel modelde, hem gruplar göz önünde bulundurulur, hem de bireylerin gelişimsel özellikleri dikkate alınır. Önlemsel

modelde uygulandığı gibi, istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için önceden önlemlerin alınıp ortamın düzenlenmesi, bütünsel modelde de kullanılan bir yöntemdir. Bütünsel model tüm sınıf yönetimi modellerinden faydalanılsa da, ağırlıklı olarak önleyici sınıf yönetiminin esas alındığı sınıf yönetimi modelleri içinde sistem modeli de denilebilecek modeldir. Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000: 39).

Sınıf yönetimi modelinin seçilmesinde, okulun ya da ülkenin eğitim sisteminin davranış yönetimi politikası önemlidir. Örneğin İngiltere’de okulların ortak bir davranış yönetme politikası olduğundan, öğretmenler de okulun politikasına uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmaktadır. Ortak davranış yönetimi bulunmayan eğitim sistemi ya da okullarda bu tercih öğretmenlerin kişisel tercih veya isteklerine bırakıldığından sınıf yönetimi modelinin seçilip uygulanması da öğretmen insiyatifindedir. Bu durumda sınıf yönetimi seçimini daha çok öğretmenlerin pedagojik kültürleri, kişisel tecrübeleri ve çalışma stilleri belirlemektedir (Yılman, 2006: 43).

5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri algılama tarzına, kendi değer ve düşünce tarzına göre değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim anlayışı farklılık gösterebilir. Bunlar, yetkeci, demokratik ve ilgisiz tipler olarak kümelenmekle birlikte, bu özelliklerin hepsini tam olarak üzerinde taşıyan öğretmenler yok gibidir. Her öğretmenin yönetim biçimi bu özelliklerden hangisini en fazla gösteriyorsa ona göre anlamlandırılır (Ünal ve Ada, 2000: 40).

5.1. Demokratik Yönetim Anlayışı

Bu anlayışta öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onları anlayıp sorunlarını çözmede yardımcı olmaya isteklidir. Sınıf içi etkinlik ve sorumluluğu öğrencileri ile paylaşmaktan zevk alır. Bu tür yönetim tarzında öğrenci hangi konuda kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrenci ayrımı yapmadan tüm öğrencilerine eşit davranır. Öğretmen açık fikirli olduğu için eleştiri ve önerileri bir kazanım olarak değerlendirir. Bu tür yönetim tarzında serbestlik tamamen sorumsuzluk ve başboşluk demek değildir. Neticede öğretmen sınıfın yöneticidir ve gerektiği yerlerde tek başına karar verebilir (İlgar, 1996: 144).

5.2. Yetkeci (Otokratik) Anlayışı

Bu anlayışta, öğretmen öğrencilerini hep aynı şekilde oturmaları konusunda ısrarcıdır. Ödül ve ceza sistemine göre hareket edilir. Sınıfta tek hakimin öğretmen olmasından dolayı bu model güce dayalı bir modeldir (Yılmaz, 2011: 148). Öğretmenin takındığı sert tavırlar her ne kadar sınıfta

disiplini sağlıyor gibi görünse de aslında öğrenciler ile arasında tamamen bir disiplinsizlik ve saygısızlık söz konusudur. Öğretmen öğrenci görüşüne değer vermediği için, öğrenci de öğretmenin görüşüne değer vermez, böylece karşılıklı saygı ve güven ortamının da yaratılması bu yöntemde mümkün görünmemektedir (İlgar, 1996: 146).

5.3. İlgisiz Yönetim Anlayışı

Bu yönetim anlayışında öğretmenler sınıf üzerinde çok az bir kontrol kurarlar. Öğrenciler tam bir özgürlük havasındadır; fakat öğrenciler yaş ve gelişimsel olarak bu özgürlüğü kötü yönde kullanabilirler. Kuralları çiğneme, olumsuz davranışlar sergileme şeklinde sonuçlar verir. Bu anlayıştaki öğretmenler öğrenciyle fazla ilgilenmez, onlara zaman ayırmazlar. Öğrenciyle ilgilenme düşük düzeyde olduğundan sınıfta başarı giderek düşecektir (Ünal ve Ada, 2000: 41).

Öğrencilerin en çok sevdiği öğretmen profilidir. Bir öğrenciye göre bu profile sahip olan öğretmen şu şekilde tanımlanmaktadır: ‘Öğretmenim hem popüler hem de iyi bir öğretmendir. Bize karşı hiç sert değildir ve bizi hiç kıramaz. İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci ile ilişkiler anlamında olumlu yönleri olsa da disiplin sağlanamadığı için olumsuz yönleri de fazladır (Özçakır, 2007: 32).

6. Sınıf Yönetimi Boyutları

6.1. Sınıfın Fiziki Koşulları

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın fiziksel koşulları eğitim sürecini etkileyen sebeplerdendir. Sınıfın genişliği, ısı, aldığı ışık seviyesi, rengi, temizliği, eğitsel araçların yeterliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Yapılan fiziksel düzenlemeler öğrencinin gözünde okulu çekici hale getirmeye çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencinin rahatlığını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. Uygun ortamın oluşturulması “Eğitim” sisteminin gerçekleştirmeyi hedeflediği davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Başar, 1999: 49). Sınıfın fiziksel ortamı öğrencinin motivasyonunu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve başarısını etkiler (Erdem, 2003).

Isı ve Işık:

Oda ısısının öğrencilerin performans ve davranış kalıpları üzerinde etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar vardır. Gereğinden fazla ısı ya da az ısı bireyler üzerindeki etkisi olumsuz yöndedir. “Bulunduğu ortama uygun giyinen biri için gerekli olan oda ısısının yirmi derece civarında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısısı, mevsime, neme ve öğrencinin giyimine

göre değişebilir. Aşırı bir ısı yükselmesi ilginin dağılmasına sebep olabileceği gibi fiziksel olarak çeşitli rahatsızlıklarının da nüksetmesine sebep olabilir. Isının artması öğrenci üzerinde zihnin gevşemesine ve buna bağlı olarak dersten kopmasına sebep olur. Düşük ısı ise kişinin kendisini ısıtmaya odaklaması sebebiyle zihnin derse odaklanmasını zorlaştırmaktadır (Başar, 1999: 51).

Temizlik ve Bakım:

Sınıflar toplu yaşam alanlarıdır. Bu sebeple sınıfın fiziki ortamının devamlı olarak temiz tutulması sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Sınıf ortamının temizliği görevlilerce temizlenmesinin yanında öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırılmasıyla da yakından ilgilidir. Öğrencilere hem bireysel hem de çevresel temizlik alışkanlığı kazandırılmalıdır. Beden temizliğinin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi için de gösterecektir (Aydın, 1998: 56).

Renk:

Öğrenme ortamlarında kullanılan renklerin öğrenme verimliliğini etkilediği bir gerçektir. Sınıf ortamındaki renkler, amaçlara ulaşmada uygun zihinsel ve fiziksel durumun sağlanmasına yardım eder (İmer, 2000: 36). Renkler bir bakıma kendine özgü dilleri olan duygularımızın temsilcileri gibidirler. Yapılan çeşitli araştırmalara göre renkler, insanı psikolojik olarak etkileyerek ruhsal ve duygusal durumlarına etki ederek kas sisteminin çalışması, nabız atışı gibi sinirsel değişimlere sebep olmaktadır. Soğuk renklerin insan vücudu üzerinde kan basıncında düşüşe ve gevşemeye sıcak renklerin ise; kan basıncının yükselmesine ve tedirginliğin artmasına sebep olduğu belirlenmiştir (Odacı, 2002: 63).

Okulların da daha yaşanır ve ferah olması için özellikle açık renkler tercih edilmelidir. Renkler öğrencilerin gelişim düzeyine, fiziki ortama ve araçların kullanılış amaçlarına göre değiştirilebilir (Aydın, 1998: 58).

Gürültü:

Sınıf içinden ve dışından gürültü olabilir. Bu durum da sınıf ortamını bozucu unsurlardandır. Gürültü işitmeyi engeller, dikkat dağınıklığına neden olur. Sınıf içi gürültünün engellenmesi söz konusu olurken sınıf dışındaki gürültünün engellenmesi daha güçtür. Okul yapım sürecinde bunlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf içinde meydana gelen kurallar sınıf kuralları yoluyla mümkündür. Öğrenciler tarafından bu kuralların içselleştirilmesi gereklidir (Kutlu, 2006: 63). Gürültü rahatsız edici bir etken olduğu kadar desibelinin artması işitmeyi engelleyici, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir etkiye sebep olmaktadır. Öğretmen gürültünün olduğu sınıflarda öğrencileri aktif tutmalı etkinliklere katılımlarını

sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin sıkılıp gürültü yapmasının önüne geçilebilir. Öğretmen gürültülü sınıflarda daha da yüksek sesle konuşmamalı bu durum gürültünün daha da artmasına neden olur. Bir süre sessiz kalıp varlığını hissettirmelidir. Ayrıca sınıf kurallarını oluştururken gürültü de ele alınmalı ve uyulması gereken ilkeler belirlenmelidir. Öğretmen sınıftaki gürültüyü kontrol edebilmek için gürültünün türüne göre şu çözüm yollarını üretebilirler (İmer, 2000: 39):

- Gürültü yapılmaması bir kural haline getirilmelidir.
- İşitme kaybı olan öğrenciler tahtaya daha yakın yerlerde oturtulmalıdır
- Öğrencilerle arasındaki mesafeyi azaltıcı bir sınıf düzeni sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin hareketlerini sessiz yapmaları sağlanabilir.
- Pencere ve kapıları ders esnasında dışarıdan gelen gürültüye maruz kalmamak için kapalı tutulabilir.
- Sandalye ve masa ayaklarına sesi engelleyen petler yerleştirebilir.
- Temizliği sağlanabilecekse, yerler halı döşettirilebilir.
- Sınıfın yüksekliği imkan veriyorsa, yerlere ses izoleli döşeme kaplatabilir.
- Olanak dâhilindeyse duvarlara akustik duvar panelleri yerleştirilmesini sağlayabilir.
- Dışarıdan gelen gürültüleri engellemek için yine olanaklar dâhilinde pencerelere ses yalıtımı yaptırabilir
- Sandalye ve masa ayaklarına tekerlek taktırabilir.
- Araç alımında etkisi varsa, motor ve fanı sessiz olan öğretim araçlarının alımını sağlayabilir.
- Gürültülü çalışan öğretim araçlarını öğrenciden uzak alanlara yerleştirebilir ya da gürültüsünü engelleyecek şekilde etrafını kaplattırabilir.

6.2. Plan, Program ve Öğretim Teknikleri

Program:

Program: Eğitim programı istendik hedef ve davranışları kazandırmak amacıyla stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planlarıdır. Taba'ya göre (1962) eğitim programları belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir (Taba, 1962: 14). Ülkemizdeki okullarda Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış

olduğu programlar uygulanır. Program hazırlamak ve geliştirmek bakanlığın yetkisindedir. Bakanlık tarafından hazırlanan programlar herhangi bir disiplinin öğretiminde uyulması gereken temel ölçütlerin çerçevesini sunmaktadır. Öğretmen, içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak bu temel çerçeveye bağlı kalmak şartı ile bazı değişiklikler yapabilir. Örneğin bulunduğu toplumsal çevrenin okula yönelik beklentileri, öğrencilerin düzeyleri, araç, gereç, yapı, donanım olanakları gibi değişkenlere göre öğretmen gerekli gördüğü düzenlemeleri yapmakla yetkilidir. Eğitimin yaşama dönüklük ilkesi de okulun içinde yer aldığı yakın çevre sorunlarına duyarlı olmasını gerektirir (Aydın, 1998: 59).

Plan:

Öğretim açısından plan, eğitimin ne şekilde ve nasıl olacağı konusunda kâğıt üzerinde tasarlanıp pratiğe dökülmesi amacıyla hazırlanan bir süreçler bütünüdür. Plan ile hangi eğitim araç gerecinin kullanılacağı, hangi yardımcı kaynakların kullanılacağını, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını ve bunu sonucunda elde edilebilecek başarı oranının ne şekilde değerlendirileceği önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde belirtmektir (Demirel, 1999: 54).

Öğretim planı yapılarak, öğretim süreci boyunca öğretimin başarılı olması, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarının kolaylaşması ve zamanın etkili bir biçimde kullanılması sağlanmış olur. İyi bir ders planında öğretmen şu üç soruya yanıt bulmalıdır (Erden, 2003):

- Öğrencilerin özellikleri nelerdir?
- Öretilecek olan konunun özelliği nedir?
- Öğretim için zaman ve mekân koşulları nelerdir?

Planın yapılması için öncelikle öğretmen öğrencisini tanımalı, konuyu ve konunun özelliklerini kavramalı ve öğretim süresi ile ortamın özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ders planı, bir ders için, o dersle ilgili, ders saati boyunca işlenecek konu örüntüsünü, işlenecek konu ile ilgili pratiğe dökülebilecek deney yapılması, tartışma ortamı oluşturulması, konu ile ilgili proje ve ödevler verilmesi gibi konuları içinde barındıran ve öğretmenler tarafından hazırlanan plandır (Yılman, 2006: 46).

Sınıfın Öğretim Ortamı:

Öğretim Yönetimi, öğretim süreci içerisinde altı grupta toplanacak bir süreci ifade eder. Bunlar hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma ve düzeltme, özetleme ve değerlendirme, pekiştirme (Başar, 1999: 54):

· *Hedefler:* Hedef eğitimde varılmak istenilen noktadır. Hedefler belli olmadan ne konu, ne yöntem, ne öğrenme öğretme durumları ve ne de

değerlendirme yolları belirlenemez. Yani öğretim sürecinin tüm bileşenlerinin hareket noktası öğrencide varılmak istenen noktanın bilinmesidir. Öğrenciye hangi davranışların kazandırılması gerektiği bilinirse, hedefler belli ise ancak buna uygun içerikle, öğrenme öğretme durumları seçilebilir. Böylelikle öğretim programının tüm bileşenlerini bir arada organize etmek ve ders planlarını oluşturmak mümkün olur.

· *Öğretim Araçlarının Belirlenmesi:* Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programlar çerçevesinde öğretmen elinde bulunduğu kaynaklar, imkânlar, öğrenci seviyesi, çevre etmenlerini göz önünde bulundurarak kendi program içeriğini belirli bir zaman dilimi belirterek oluşturur. Bu programların yıllık, ünitelik, aylık, günlük, saatlik zaman dilimlerine ilişkin hedefler, kullanılacak araç gereç, kullanılacak yöntem ve öğretim stratejileri planlarda belirtilir. Çünkü derste aksilikler ortaya çıkabilir böyle olunca hem öğretim zamanı harcanır, hem kargaşaya sebep olur hem de öğretim amacına ulaşmaz bu nedenle öğretmen derse planlama yaparak girmeli ders esnasındaki bütün unsurları, geçişleri iyi hesap edebilmelidir. Ders içinde yararlanacağı araç gereçleri de dikkatli amacına uygun seçmelidir Seçilen araç gereç ve materyalin; öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrencilerin bunlardan nasıl yararlanabileceği ve ne tür öğretim etkinlikleri içinde sunulacakları önem taşımaktadır.

· *Kullanılacak Öğretim Yönteminin Seçimi:* Belirlenen hedeflerin kazandırılması doğru öğretim yöntemiyle sağlanır. Öğretmen öğretim yöntemi seçeneklerinde doğru karar verebilmesi için çok öğretim yönetimini bilmesi ve uyguluyor olması gerekir. Öğretmen dersin içeriğine göre bir ders süresince birden fazla yöntem de kullanabilir. Öğretmen ne kadar çok yöntem zenginliğine sahipse o kadar yöntem seçiminde zorlanmaz. Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen çok sayıda etmen vardır. Bunlar dersin muhteviyatı, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencinin hazır bulunuşluğu, yetenek ve ilgileri, öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterliliği öğretim tekniklerini bilip uygulayabilme yeterliliği, okuldaki ders araç gereçlerinin olup olmaması gibi birçok faktör öğretmenin yöntem seçimini etkiler. Öğretmenin yöntem zenginliği yoksa işlediği dersler tek düze ve monoton olur. Her dersin içeriğine ve amaçlarına uygun olarak geliştirilen özel öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.

· *Öğretim Uygulaması:* Dikkati Çekme; dersin başında öğrencilerin sınıfa girdikten sonra yerlerine oturması, önceden başlanan konuşmalarına devam etmeleri ve ders araç gereçlerini hazırlama esnasında hareketlilik devam eder. Etkin bir ders ortamı için öğrencilerin dikkatlerini çekmek gerekir. Bunun için öğretmen şunları yapabilir: Birkaç saniye sessizce, herhangi bir şey yapmadan sınıfı izlemek, düşük bir ses tonuyla konuşmaya başlamak, sınıf ortamında dikkat çekici bir şey yapmak, örneğin ışıkları yakmak veya söndürmek, güncel bir olay veya konu ile

ilgili konuşmak, elinde dikkati çekecek bir alet veya nesne ile örneğin ödev veya sınav kâğıtlarıyla sınıfa girmek. Amaçları açıklamak; öğretmen sınıfın amacını açıklayarak öğrencinin neden orada oldukları konusunda bilgi vermelidir.

6.3. Sınıfta Zaman Yönetimi

Günümüz koşullarında en önemli kavramlardan birisi zaman yönetimidir. Zamanı, biriktiremezsiniz ya da saklayamazsınız, ödünç alamazsınız, kiralayamaz ve geri getiremezsiniz. Bu sebeple zaman çok değerli bir kaynaktır. Zamanı iyi yöneten, planlayan ve verimli geçiren kişiler daha başarılıdır. İşleri ertelemek çözümsüzlüğe ve karmaşaya neden olur. Çünkü mutlaka ertelenen zamanda da yapılacak işler vardır. Bu nedenle zamanı iyi planlamalı ve o plan çerçevesinde davranılmalıdır. Okullarda da gerek yönetici gerek öğretmen zamanı gerektiği gibi kullanmazsa öğretimsel etkinlikleri planlamada ve uygulamada zorluklar yaşar. Zamanı etkili kullanan öğretmen ders planlarını yapar ve ders konularını zamanında yetiştirir. Eğitim ve öğretimde de istenen başarıya ulaşır (Ünal ve Ada, 2000: 42).

Sınıf içinde geçen zamanın öğrencinin dikkatini çeşitli etkinliklerle dağılmasını önlemek, ders içinde ve dışında ortamı bozacak davranışlarda bulunulmaması, sıkıcı bir ders ortamının yaratılmayarak öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmeye istekli hale getirilmesi sağlanarak devamsızlık yapmaması bu boyut içinde görülebilir (Başar, 1999: 55).

Ders sırasında meydana gelecek monotonluğun önlenmesi için zamanın planlı bir şekilde ayarlanması gerekmektedir. Zamanın etkili bir şekilde kullanılması için önceliklere göre zaman etkili ve planlı bir şekilde yönetilmelidir. Ayrıca yöneticilerin de zaman planlaması konusunda yetenekli olması gerekir. Zaman etkin kullanılarak eğitim sisteminde kayıplara yol açılmamalıdır. Etkili sınıf yönetimi ile sınıftaki zamanın kullanımı arasında karşılıklı ilişki vardır. Zamanın iyi yönetildiği bir sınıfta ise daha az sınıf yönetimi sorunu vardır.

Öğretim zamanının en önemli bölümü derse iyi bir başlangıç yapmaktır. İyi bir başlangıç öğrencinin motivasyonu, derse odaklanması için önemlidir. Öğretmen derse hazır olarak gelmeli, daha önceki konularla dersin ilişkisini kurabilmelidir. Etkili bir derse başlayış çok önemlidir. Öğretmen derse başladığında öğrencileri yerlerine oturtma sınıfta düzeni sağlama sınıf kurallarını uzun uzadıya anlatma gibi etkinliklerle çok fazla vakit harcamamalıdır. Başarılı bir öğretmen doğrudan derse başlayabilmelidir. Sınıftaki zamanı iyi yönetebilen öğretmenler düzenle öğrencilerin davranışlarıyla fazla zaman kaybetmez. Dersin amaçlarını açıklar ve öğrencilerin dikkatini derse çeker. Araştırmalar özellikle ortaöğretimde ders saatlerinin yaklaşık yarısının öğretim dışı faaliyetlere harcandığını ortaya koymaktadır (Ekici, 2002: 47).

Başarılı öğretmen akademik öğrenme zamanını üst düzeyde tutabilen öğretmendir. Zamanı öğrencinin öğrenmesine kaynak olacak şekilde etkili kullanabilmek için aşağıdaki bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir (Kıran, 2012: 54):

- Öğretimin kalitesini artırmak
- Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun eğitim programı hazırlamak.
- Sınıflı etkili yönetmek çünkü etkisiz sınıf yönetimi öğretimsel zamanın önemli bir kısmını yok etmektedir.
- Öğrenciye uygun öğretim hazırlamak. Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun öğretim, başarıyla götüren öğrenme etkinliklerini içerir.
- Öğrenciyi motive etmek. Bir öğrenme etkinliğine yüksek düzeyde motive olan öğrenciler daha çabuk ve hızlı öğrenirler.
- Okulda geçirilen zaman miktarını artırmak. Bu öğrenciyi başarıyla götüren öğrenme ya da görevle daha çok meşgul olmasını sağlar.

Öğretmen sınıf içi etkinliklerde zamanı iyi kullanmalı, öğretim için gerekli materyali yeterli düzeyde sağlayabilmeli, etkinliklerde öğrencilerin ne yapacaklarını anlamalarına fırsat vermeli, gözlemleyebilmeli ve geçerli bir neden olmadıkça öğrenci davranışlarına olumsuz etki etmemelidir (Gower ve Walters, 1983; Akt. Doğan, 2003).

Vatansever Bayraktar ve Fırat (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerine yönelik yapılan çalışmada yaş, görev, mesleki kıdem, eğitim durumu ve zaman yönetimi alanı ile ilgili kitap, dergi, makale, vb. basılı eser okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6.4. Sınıf Yönetiminde İletişim

İletişim, kişiler arasında mesajların gönderilmesi, alınması ve kodunun çözülmesi veya diğer bir deyişle bilgi alışverişidir (Vatansever Bayraktar ve Arnaudova, 2015). İletişim kavramı, kişiler arası ilişkilerin temel aracı konumundadır. İletişim hayatın her alanında vardır, hatta hayatın kendisini oluşturur. Bireyler öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak, etkilemek, etkilenmek, paylaşmak ve sahip olmak için karşı tarafla iletişime geçerler. İletişim iletilmek istenen mesajın, içeriğin iletişime geçilen bireyler tarafından anlaşılması amacıyla uygun kanal aracılığıyla karşı tarafa iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak ifade edilebilir. İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşim ve beraberliğe dayanır. Hayatın her alanında doğru iletişim kurma zorunluluğu vardır. Hedef

kitleye vermek istediğimiz mesajı, en iyi ifade edecek yöntemi seçmek ve doğru ifadeleri kullanmak, mesajı mutlaka anlamasını sağlamak ve hedef kitlenin yanıtını anlamak iletişim sürecinin en önemli ögesidir. Öğretmen öğrenci ilişkisi düşünüldüğünde, eğer öğrenciler, kendilerinden istenenin ne olduğunu bilmezlerse kendilerinden beklenen doğru davranışı gerçekleştirmeleri zor olacaktır. Dolayısıyla öğretme öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin çok önemli bir payı vardır (Vatansever Bayraktar, 2015b).

Eğitim için iletişim vazgeçilmez bir unsurdur. Başarılı bir eğitim-öğretim başarılı bir iletişim ile olur. Öğrenme işi iletişim sonucunda öğrenicide istenilen değişikliği oluşturabilmektir. Eğer iyi bir öğrenme oluşmıyorsa iletişimde bir sıkıntı var demektir. Nitelikli bir eğitimin ilk şartı iyi bir iletişimdir. Eğitim ve iletişim birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

Beden Dili:

İletişimi sağlamanın değişik yolları vardır. İnsanlar çevreleriyle iletişim kurarken sözel ve sözel olamayan iletişim biçimlerini kullanırlar. Beden dili sözel olmayan bir iletişim dilidir. Sözsüz iletişim diğer iletişim biçimlerinden daha etkilidir. Sözsüz iletişime birçok unsur girer. Sözsüz iletişim içine konuşulan ve yazılan dil yanında, kişinin jestleri, mimikleri, giyim kuşamı, mekân düzenlemesi ileti taşıyan ya da belirleyen diğer iletişim biçimidir (Zıllıoğlu, 1993: 25). İletişim sürecinde % 55 beden dili,%38 ses tonu ve % 7oranında sözcükler etkili olmaktadır. İletişim sürecinde ses tonu ve beden dilini birlikte düşünülecek olursa,%93 oranında bir etkileme gücüne sahiptir. Beden dilinin kullanımı, iletişim sürecini etkileyen en önemli faktördür (Çelik, 2012: 11).

Sözsüz iletişimin özellikleri şunlardır;

- Duygularl etkili bir _ekilde aktarmak,
- Oleti_imi var hale getirmek,
- Onsanlar arasındaki ili_kileri belirleme,
- Sözel içerik hakkında bilgi vermek.

Öğretmen – Öğrenci İletişimi:

İletişim hayata merhaba dediğimiz andan itibaren bizimle birlikte daima yanımızda olan bir kavramdır. Karşımıza çıkan her türlü olayda kullanacağımız bir araçtır, bir nevi dildir. Öncelikle gözümüzü açtığımız ilk yuvamızda, ailemizle iletişim kurarken, çevremizin gelişmesi ve ilerleyen zamanla birlikte iletişim kurduğumuz bireyler de farklılık gösterecektir. Okul olgunluğuna erişmiş bir çocuğun eğitim-öğretime başlamasıyla okul arkadaşları, öğretmenleri vb. ile iletişime girdiği insanların sayısı doğal olarak artacaktır. Burada önemli olan husus okula yeni başlayan bu iş-

lenmemiş çocuklarla öğretmenler arasındaki iletişimin kalitesi ve niteliğidir. Öğretmen daha ilk günde öğrencilerine karşı sert davranırsa ya da doğru kanalı yakalayamazsa öğrenci öğretmenden soğuyabilir, okula gitmek dahi istemeyebilir. Tam tersi olup çok yumuşak bir tavır da doğrudur denemez; ama bahsedilen bir tabir vardır tatlı sert olmak diye, işte bunu başarabilmek önemlidir. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimleri hayati önem taşır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerine dikkat etmeleri gerekir (Vatansever Bayraktar ve Doğan, 2014a)

Öğrencinin yeni tutum ve davranışlar geliştirmesinde öğretmen- öğrenci iletişiminin çok önemli bir yeri vardır. İletişim kanallarının açık olduğu ortamlarda, bireyler kendilerinin ve içinde bulundukları toplumun sorunlarına karşı daha duyarlı olurlar, yaratıcı çözümler geliştirebilirler ve iş birliği yaparak sorumluluk alabilirler. Okulda gerçekleştirilen öğrenme öğretme süreci, bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekleştirilen bu öğrenme öğretme sürecinin temel dinamiğini iletişim kavramı oluşturmaktadır (Tomul, 2012; Akt. Vatansever Bayraktar, 2015b).

Etkili sınıf yönetiminde, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim kanallarının açık olması, birbirlerine karşılıklı gönderdikleri iletilerin doğru olarak anlaşılması çok önemlidir (Erdoğan, 2004: 26). Eğer model alınacak kişinin sergilediği davranışların pratik sonuçları öğrencinin beklentilerine uygunsa, bu tür davranışlar öğrenci tarafından daha kolay benimsenir. Buna göre davranışın edinilmesi ve sergilenmesi olasılığı, pratik sonuçlarına bağlıdır. Şu halde başkaları tarafından onaylanmayan ve kişiye kendini gerçekleştirme olanağı sağlamayan davranışların tekrar edilme olasılığı düşüktür (Aydın, 1998: 64).

Çift yönlü iletişim türünde öğretmenin, öğrenciye konuşma fırsatı sunması öğrenci açısından çok yararlı olmaktadır. Öğrencinin, her şeyden önce öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklere katılma ve konu ile ilgili düşüncelerini ifade etme imkânı olmaktadır. İletişimin çift yönlü olduğu bir öğrenme ortamında öğrenci eleştiri yapabilir, tartışma becerisini geliştirebilir. Aynı konuda, farklı düşüncelerini ortaya konduğu böyle bir ortamda öğrenci, öğretmen veya diğer öğrencilerle tartışmaya girebilir. Birtakım kanıtlar göstererek kendi söylediklerinin doğru olduğunu, yine bir takım kanıtlar göstererek diğer düşüncelerin yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışabilir. Tartışma sonucunda doğruluğu kanıtlanan düşünce etrafında bir uzlaşma sağlanabilir (Kızılloluk, 2001; akt. Vatansever Bayraktar, 2012). Böylece öğrenci-öğrenci, öğrenci- öğretmen arasında etkileşim gerçekleşmiş olur.

Vatansever Bayraktar ve Doğan (2014b) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendir-

me Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamaları ile “Saygı”, “Etkililik” ve “İfade Becerisi” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmen - Veli İletişimi:

Öğrenci okulda geçirdiği vakitlerden sonra zamanını ailesiyle ve sosyal çevresinde geçirir. Okulda geçirilen zaman kısıtlı bir zaman dilimidir ve öğretim etkinlikleri okulla sınırlı kalmaması gerekir (Büyükan, 2007: 69). Bu sebeple öğretmen anlamlı bir eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek için veliyle sağlıklı ve sürekli ilişki kurmalıdır. Ailelerin çocuklarının başarı durumları ve çocukları konusunda iletişim kurmamaları, çocukları okulda başarısız olmaya iten önemli bir neden olarak görülmektedir (Celep, 2000: 14). Etkili bir eğitim-öğretim için veliyle iletişim çift yönlü ve anlamlı olmalıdır. Velilerin okula ziyaret etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen de uygun zamanlarda ev ziyaretleri yaparak öğrencinin yaşam ve çalışma koşullarını yerinde görebilir (Büyükan, 2007: 71).

Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama:

Öğrenci davranışlarını olumlu yönde yönlendirmek için sınıf kurallarına ihtiyaç vardır. Kurallar sayesinde karmaşa ve kaosun önüne geçilebilir. Sınıf kuralları sayesinde öğretmen istenmeyen davranışların önüne geçebilir devam eden istenmeyen davranışlardan öğrenciyi vazgeçirebilir ve beklentilerini gerçekleştirebilir. Kendisinden bekleneni ve beklenmeyen önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranmaya gayret edecektir (Sarıtış, 2005: 36).

Sınıfta konulacak kuralların özellikleri şöyle sıralanmıştır (Ünal ve Ada, 2000: 42):

- Kurallar davranışları değiştirmeye yönelik olmalıdır.
- Kural sayısı çok fazla olmamalıdır. Uzun kurallar listesini öğrenciler unutabilir.
- Ayrıca kural sayısının çok olması öğrenciyi monotonlaştırır.
- Kolay yerine getirilebilir olmalıdır.
- Kurallar belirlenirken öğrencilerin görüşleri alınmalı, bunlarla ilgili örnek çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Sınıf kuralları uygulanabilir olmalıdır.
- Sınıf yaşılarına dönük olmalıdır.
- Öğrencilere sorumluluk verilmelidir.
- Kurallar duruma göre değiştirilecek esneklikte olmalıdır.

- Kuralların ihlal edilmesi ya da edilmemesi halinde yapılması gerekenler yerine getirilmelidir.

- Kurallar konulurken olumsuz davranışlar değil, olumlu davranışlar dile getirilmelidir. Öfadesi yumuşak olmalıdır.

Sınıf kurallarını öğretmen empatik bir tutum içinde gerçekleştirmektedir. Kuralların amacı sorunlar çıkmasına meydan vermemektir, ancak her zaman aykırı davranışlar da meydana gelebilir. Böyle durumlarda öğretmen soğukkanlı ve uygar davranmalı sorun olan davranışın nedenleri üzerinde durmalı her zaman davranışlarının model olduğu sorumluluğuyla kararlı ve tutarlı davranmalıdır. Kuralların sınıfta benimsenmesi ve olumsuz davranışlar karşısında sınıfta birlikte düşünüp, sorun çözme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Kurallar değişmez doğrular şeklinde katı bir tutumla dikte ettirilmemelidir. Baskıcı bir tutum, kuralların aşırı katılıkla izlenmesi öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi öğrencinin okuldan ve derslerden soğumasına, sınıf ikliminin bozulmasına neden olabilir. Kurallar etkili bir eğitim ortamı sağlamak için araçtır. Sınıf kurallarının iyi bir şekilde açıklanarak öğrencilere benimsenmesi sınıf içi yaşamı kolaylaştırarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlıklı bir şekilde gelişmesine etkili olur (Başar, 1999: 59).

Öğretmen sınıfta öğrenciler kuralları benimsetirken şunlara dikkat etmelidir (Yeşilyaprak, 2008: 84):

- Birkaç kural birlikte verilmemelidir. Bir kuralın uygulandı gözlemlendikten sonra ikinci bir kurala geçilmelidir.

- Kurallara uyanlar ilk zamanlar sık sık pekiştirilmelidir. Uymayanlar duruma göre görmezlikten gelinebilir ya da uyarılabilir.

- Sınıf kurallarına uygun davranışların benimsenmeye başlanmasıyla birlikte bunu sık sık ifade edilmesine daha az yer verilmeli, kurallara uygun davranışların pekiştirilmesine devam edilmelidir.

- Gerekli durumlarda sınıf kuralları ile ilgili etkinlikler düzenlenmelidir.

- Kuralları oluşturma ve denetleme sürecine muhakkak öğrenciler katılmalıdır.

6.5. Sınıflarda Davranış Yönetimi

Sınıfın davranış düzenlemeleri boyutu, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi ve sınıf liderliği gibi konuları içermektedir (Çelik, 2012: 14).

Sınıflardaki İstenmeyen Öğrenci Davranışları:

İstenmeyen öğrenci davranışları genel olarak gruplandırmak gerekir-

se dört temel başlık oluşturabilir:

- Östenmeyen davranışların öğrencinin hem kendisinin hem de sınıf arkadaşlarının öğrenmesini engelleyici nitelikte olması.

- Yapılan davranışların öğrencinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehdit edici nitelikte olması ve tehlike altına sokması

- Öğrencinin davranışlarının saldırgan nitelikte olması ve ortak kullanılm için sınıfta bulunan araç ve gereçlere, sınıf arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.

- Davranışların öğrencinin diğer öğrencilerle arasındaki mesafe koyarak ve diğer öğrencilerle etkileşimini engelleyerek sosyalleşmesini engellemesi

Öğretmenlerin şikâyetçi olduklarını beş tür sınıf içi istenmeyen davranış, önem sırasına göre şunlardır (Özçakır, 2007: 34):

- Otoriteye karşı gelme: Yapılması istenmeyen davranışları yapmaya devam etmek ve itiraz etmek

- Sınıf içi saygısızlıklar: Sesini yükseltmesi, tuhaf davranışlarda bulunması ve sınıf içinde dolaşarak diğer arkadaşlarının da dikkatini dağıtması.

- Zamanı boşa geçirme: Görev bilincinin olmaması, verilen görevi yapmaması ders içinde ders dışında farklı şeylerle ilgilenmesi.

Öğretmen eğitim öğretim etkinliklerini amaç doğrultusunda gerçekleştirebilmek için sorun olan davranışları yönetmek durumundadır. Öğretmen sınıfındaki öğrencileri çok iyi tanımalı ve davranışların altında yatan nedenleri doğru anlamalıdır.

- Sorun olmayan davranışlar: Ders konuları arasındaki geçişlerde yapılan küçük konuşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve çallama esnasındaki kısa kesintiler, küçük dikkatsizlikler, küçük aksaklıklar sorun olarak görülmeyen davranışlardır. Çünkü bu tür davranışlar eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar değildir. Öğretmenin bu küçük davranışları gözünde büyütmesi olumlu sınıf iklimini bozar dersin akışını kesintiye uğratır ayrıca öğretmenin enerjisini tüketir.

- Küçük sorunlar; sınıf düzeni ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Sınıfta nadir olarak görülür sınıf etkinliklerini bozar ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Bu davranışlar, izinsiz konuşma, izinsiz oturduğu yerden kalkma, dersle ilgisi olmayan şeylerle ilgilenmek gibi küçük sorunlardır. Bu tür davranışlar kısa sürelidir ve bir veya birkaç öğrenciyi etkiler. Öğretmen bu davranışlarda temkinli olmalı yönetimine zarar veriyorsa uygun tepki göstermelidir.

Bu tip davranışlar sınıf kurallarının ihlali ve sınıftan soyutlanma sayıldığı için ciddi sorunlardır. Olumsuz davranış bütün sınıfta görülmeye başladığında sınıf düzenini bozar ve dersin işlenişine engel olur. Örneğin bazı öğrencilerin sınıfta yüksek sesle konuşarak gezinmesi, sınıfta gruplar halinde konuşmaların olması. Sınıfın davranış kurallarının ihlal edilmesi öğretim ve yönetim sisteminin çökmesine ve öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı kesintiye uğratar (Çelik, 2012: 14).

Sınıftaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri:

Sınıfta gösterilen istenmeyen davranışlara bakıldığında bu davranışların birçok nedenlerinin olduğu görülür. Bunlar öğrencinin kişiliğinden kaynaklanacağı gibi öğretmenden okuldan aileden ve çevreden kaynaklı olarak gruplandırılabilir. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilir ve bunlar da çevresel etkileşiminin bir ürünüdür (Kulaksızoğlu, 2003: 18). Öğretmen davranışları, okul çevresi, ev ortamı ve öğrencinin kişiliği istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşması veya engellenmesinde karşılıklı etkileşim içerisinde önemli rol oynamaktadır. Okullarda gözlemlenen bazı istenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin kendisine zarar verdiği gibi diğer arkadaşlarının da öğretim ortamını bozucu davranışlar olmaktadır (Çelik, 2012: 16).

Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler:

İstenmeyen davranışların nedenlerinden biri de bozucu davranmaya eğilimli öğrencilerdir. Akademik yeterliliği, sosyal becerileri, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi düşük, sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayan, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk yaşayan, okulu sevmeyen, daha çok, olumsuz davranışları olan çocuklarla arkadaşlık kuran, okula uyumda güçlük çeken öğrencilerin istenmeyen davranışlara daha fazla yönelltikleri görülmüştür (Başar, 1999: 61).

Sınıflar farklı kişilik yapılarına ve farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada olduğu mekânlardır. Öğrenci arkadaşları ya da öğretmeni tarafından dikkat çekme, tanınma, kabul edilme, değer görme, başarılı olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için değişik davranışlar sergileyebilir. Öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmadaki güçlüğü başarısızlığı, içine kapanık, saldırgan olması ya da yalan söylemesi, kopya çekmesi, derse yoğunlaşamaması, öğrenme becerisindeki düşüklük, öğrenciyi istenmeyen davranışlara iter. Öğretmen öğrenci davranışları ve nedenlerini görüp sınıf yönetimi uygulamalarını buna göre düzenlemelidir. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır. Davranışı gözlemlemeli ve davranışın nedenini anlamalı tutarlı ve kararlı bir şekilde davranışa müdahale etmeli ve doğru olanı sebepleriyle öğrencilere anlatmalıdır.

Öğretmenden Kaynaklı Nedenler:

Bazı eğitimciler, sınıfta gözlenen davranış problemlerinin öğrenciden çok öğretmene ait olduğuna inanmaktadır. Onlara göre herhangi bir davranışın sorun olarak değerlendirilmesinde öğretmenin meslek anlayışı ve kişiliğinin de etkisi olabilmektedir. Derse yeterince hazırlanmamak, öğretme becerisinin olmaması, adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, dinleme becerisini gösterememek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini kullanmada yetersizlik, öğrenci gereksinmelerine uygun tepki vermemek, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempatiden yoksunluk, olumlu pekiştireç kullanmamak, öğrenme merkezli yerine not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbiriyle kıyaslamak, bazı öğrencileri görmezken, bazılarını daha çok tutmak gibi uygulamalar, öğretmenlerin disiplin sorunlarına yol açan başlıca yanlış davranışlardır (Aksoy, 2000: 50).

Bazı öğretmenler, gerek stresli gerekse deneyimsiz olmaları nedeniyle bazen hiç ummadıkları biçimde gereksiz ve başa çıkamayacakları çatışmalara girerler. Bazı öğretmenler de hiç uygun ortam ve koşullar oluşmadığı halde öğrenciyle karşı karşıya gelir ki bu, asla tavsiye edilecek bir durum değildir. Öğretmenlerin aşağıdaki davranış ve tutumları büyük ölçüde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Çelik, 2012: 19):

- Öğrenciyi yeterince model olamamak.
- Öğrenciyi yönetmede ahabap-arkadaş yaklaşımlarını benimsemesi.
- Öğrencilere ilişkin beklentilerin gerçeğe uygun durumunu izlememe.
- Barınma için işbirliği yapma anlayışının olmaması.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim.
- Öğretmenin öğrencinin barınma kayıtsız kalması
- Öğrencinin onuruna yöneltilen kişisel saldırılar.
- Öğrencilerden en kötüsünü beklemek
- Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini söylememesi.
- Öğretmenin istenen davranış ölçütlerini açıkça ortaya koymaması.
- Öğrencileri sık sık cezalandırmak ve eleştirmek.
- Bir öğrencinin olumsuz davranış yüzünden bütün sınıflı cezalandırmak.
- Öğrencilere hiçbir zaman ayrıcalıklar vermemek.
- Öğretmenin her gördüğü olumsuz davranış cezalandırması.
- Öğrencileri sık sık tehdit etmek ve uyarmak.
- Her öğrenci için aynı ceza yöntemini kullanmak.

- Ev ödevlerini bir ceza yöntemi olarak kullanmak.
- Örencilerden ki_isel olarak uzak durmak ve onlarla kayna_amamak.

Öğretmenin istenen davranışlar için model olması gerekir. Tutarlı öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkında olan, hoşgörülü, mesleki yeterliğe sahip, iletişimi güçlü öğretmenler sınıftaki davranış yönetiminde daha etkilidir. Bunların dışında öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin klasik ya da modern öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olup olmaması disiplin anlayışı, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisini kullanma beceri ve alışkanlığı, sınıf kuralları belirleme ve uygulamadaki tutarlılığı gibi etmenler de sınıf içi istenmeyen davranış kaynağı olabilmektedir.

7. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Martin ve Shoho (2000)'nin öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitimli stajyer öğretmenler, geleneksel eğitimli tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde, insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Martin ve Shoho, 2000: 17).

Carlson, vd. (2011)'e tarafından yapılan araştırmada, Michagen bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitiminden nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 8 oturumdan oluşan toplamda 10 hafta süren sınıf yönetimi becerileri eğitiminden önce ve sonra sınıf yönetimi becerileri ölçülmüştür ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında, sınıf yönetimi becerileri eğitiminden geçen öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği, çocukları daha az azarlayıp yargıladıkları ve daha çok ödüllendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğrenci iletişiminde ve sınıf ortamında stres, gerginlik ve kaygının oldukça azaldığı görülmüştür (Carlson vd. 2011: 68).

Piwowar, Thielæ veæ Ophardtæ (2013)æ tarafindanæ “Sınıfæ Yönetimindeæ Hizmetiçiæ Öğretmenæ Yeterliklerininæ Eğitimi: Ortaokulæ Öğretmenleriæ ileæ ilgiliæ Yarıæ Deneyselæ Çalışmaæ ”æ isimliæ biræ araştırmaæ yapılmıştır. Araştırmadaæ 37æ ortaokulæ öğretmeniyleæ çalışılmıştır. Araştırmaæ sonucunda,æ öğretmenæ eğitimæ programınınæ kıdemliæ öğretmenlerininæ sınıfæ yönetimæ yeterliklerininæ pozitifæ yöndeæ artırdığı görülmüştür (Piwowar vd. 2013: 58).

Vatansever Bayraktar ve Kendirci (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğu ve sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken; örnekleme ise İstanbul ilinin Avcılar ve Esenyurt ilçesinde görev yapan 419 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin ölçek geneline ve tüm alt boyutlara göre çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre genel toplamda ve öğrenme öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi alt boyutlarında istatistiksel olarak kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve kurum kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Vatansever Bayraktar ve Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu; öğretmenlerin özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, İstanbul ili Güngören, Bağcılar ve Bahçelievler ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise evrenden rastgele yöntemle seçilen toplam 394 öğretmen (171 ilkokul ve 223 ortaokul öğretmeni) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, okuldaki toplam hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve alınan hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özyeterlilikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır.

Akın (2006)æ yaptığıæ çalışmada,æ Tokata ilindeæ görevliæ öğretmenlerininæ sınıfæ yönetimæ becerileriæ ileæ işæ doyumlarıæ arasın-

dakia ilişkii incelemiştir. Araştırmada aday öğretmenlerle ilke ve orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri iyide düzeyde çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile işe doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretim kademesi, branş, mezun olunan okul ve kıdem yıllarına göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlara doğrultusunda, yüksek işe doyum için öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir (Akin, 2006: 47).

Akkaya Çelik (2006), Denizli ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin ve bu algı düzeylerinin kişilik özellikleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi becerileri açısından cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlere lehine, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Diğer değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (Akkaya, 2006: 57).

İlgar (2007) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi, sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkilendirmeyi ve sınıf yönetimi becerileri açısından öğretmenlerinin kendilerinde gördükleri eksiklikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda İstanbul ilinde görev yapan özel okul öğretmenlerinin, devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, bayan öğretmenlerine ise erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin, diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 41 ve üzeri yaş ve 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, medeni hali evli veya evlilik geçirmiş öğretmenlerin, daha genç ve bekâr öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (İlgar, 2007: 69).

Komitoğlu (2009) araştırmasında, Kadıköy ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, lisans ve üzeri dü-

zeyde eğitim almış öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür (Komitoğlu, 2009: 21).

Durgun (2010) araştırmasında, İstanbul Sancaktepe ilçesinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlere açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaşa değişkenine göre 51 yaş ve üstü öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre, mesleki kıdem değişkenine göre ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Durgun, 2010: 47).

Terzi (2001) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi çalışmasında Eskişehir il merkezinde bulunan 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni ile çalışmış, verilerin %52'sini kullanabilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin otokratik, demokratik ya da ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Demokratik ve ilgisiz sınıf yönetiminin belirleyen maddelerinin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim, demokratik sınıf yönetimi anlayışının belirleyen maddelerinin ise tümünde demokratik eğilim sergilediklerini ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Terzi (2001) ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %60'ının otokratik yönetim anlayışını sergilemediklerini ve otokratik davranışları çok seyrek sergilediklerini söylemiştir. Öğretmenler aynı zamanda sınıf içindeki kurallara tek başına almak eğilimindedirler dolayısıyla bu davranış özelliği açısından otokratik eğilim taşıdıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin aynı zamanda birçoğu öğrencilerine sadece istedikleri zaman yardım etmeyi tercih etme nedenleri ilgisiz sınıf yönetimi anlayışının bir göstergesidir. Bunun nedeninin öğretmenlerin rol üstlenme ve yardım etme kavramlarının tam olarak anlaşılmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir

(Terzi, 2001: 33).

Özçakır (2007)â tarafından yapılanâ Bedenâ Eğitimâ Öğretmenlerininâ Sınıfâ Yönetimâ Anlayışlarıâ çalışmasındaâ Bedenâ eğitimâ öğretmenlerininâ öğrencilerleâ aralarındaâ belirginâ birâ mesafeâ bırakma,â tekâ bilgiâ kaynağıâ olarakâ kendilerininâ görme,â kararlarıâ tekâ başınaâ verme,â sınıflarındaâ yaptıklarıâ herâ şeyinâ yasalâ zeminâ üzerineâ oturma,â istenmeyenâ davranışlarıâ cezalandırmaâ veâ saygıâ görmekâ içinâ otoriterâ olmaâ konularındaâ çoğunluklaâ otoriterâ eğilimâ gösterdikleriâ ortayaâ çıkarmıştır.â Araştırmaâ sonuçlarınaâ göre,â öğretmenlerâ demokratikâ sınıfâ yönetimâ anlayışınaâ aitâ maddelerdeâ yüksekâ orandaâ demokratikâ birâ eğilimâ taşımaktadırlar.â Öğretmenlerinâ ilgisizâ sınıfâ yönetimâ anlayışıâ ileâ ilgiliâ olarak;â sınıfâ yönetimindeâ başâ edemediğiâ sorunlarlaâ karşılaşma,â okulâ dışındakiâ etkinliklerinâ dahaâ çokâ ilgilerininâ çekme,â öğrencilerininâ değerlendirirkenâ oâ günküâ psikolojilerineâ göreâ davranma,â öğrencilerininâ toplumâ tarafındanâ benimsenenâ davranışlarıâ göstermeleriâ konusundakiâ maddelerdekiâ ilgisizlikâ davranışınıâ enâ azâ düzeydeâ sergilediklerini belirtmiştir (Özçakır, 2007: 57).

Şentürk (2007)â tarafından yapılanâ Uygulamaâ Liselerindekiâ Rehberâ Öğretmenlerinâ Sınıfâ Yönetimâ Yaklaşımlarıâ çalışmasınınâ amacı,â öğretmenâ adayâ öğrencilerinâ algılarınaâ göreâ uygulamaâ liselerindekiâ rehberâ öğretmenlerinâ sınıfâ yönetimâ yaklaşımlarınıâ belirlemektir.â Buâ amaçlaâ geliştirilenâ anketâ Dicleâ Üniversitesî Fenâ Bilimlerî Enstitüsüâ Tezsizâ Yüksekâ Lisansâ Programınaâ devamâ edenâ 167â öğretmenâ adayâ öğrenciyeâ uygulanmıştır.â Araştırmaâ sonundaâ eldeâ edilenâ bulgularaâ göre,â rehberâ öğretmenlerinâ çağdaşâ yaklaşımaâ uygunâ davranışlarıâ istenenâ düzeydeâ göstermedikleri,â gelenekselâ yaklaşımaâ uygunâ davranışlarıâ iseâ beklenendenâ çokâ dahaâ ağırlıklıâ olarak kullandıkları görülmüştür (Şentürk, 2007: 28).

Yaşar (2008)â tarafından yapılanâ İlköğretimâ öğretmenlerininâ Sınıfâ Yönetimâ Yaklaşımlarıâ adlıâ yüksekâ lisansâ çalışmasında,â Kastamonu'daâ bulunanâ ilköğretimâ okullarındaâ görevliâ öğretmenlerinâ sınıfâ yönetimâ yaklaşımlarınıâ veâ buâ yaklaşımlarınıâ uyguladıklarıâ müfredatâ ileâ uyumluâ olupâ olmadığınınâ incelemiştir.â Verilerâ araştırmacılarâ tarafındanâ geliştirilmişâ veâ pilotâ çalışmasıâ yapılmışâ olanâ Sınıfâ Yönetimâ Anketiâ kullanılarakâ Kastamonuâ ilindekiâ ilköğretimâ okullarındaâ çalışanâ öğretmenlerdenâ toplanmıştır.â Çalışmayaâ katılanâ öğretmenâ sayısıâ 265â kişidir.â Araştırmanınâ sonucuâ öğretmenlerinâ öğrenciâ merkezliâ sınıfâ yönetimâ yaklaşımınıâ kullanmayıâ tercihâ ettiğiniâ göstermiştir.â Ay-

nıæ zamandææ meslekiaæ kıdem,æ branş,æ sertifikaæ programiaæ çeşidiaæ veæ sınıfæ mevducuæ gibiaæ deęişkenlerinæ öğretenlerinæ kullandıkları sınıfæ yaklaşımınaæ etkisiaæ olduğu;æ cinsiyetæ deęişkenineæ göreæ biræ farkæ olmadıęıæ ortaya çıkmıştır (Yaşar, 2008: 66).

Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009)æ tarafındanæ gerçekleştirilenæ Sorumluluęæ Dayalıæ Sınıfæ Yönetimiaæ Yaklaşımiaæ İleæ Meslekiaæ Benlikæ Saygısıæ Arasındakiaæ İlişki:æ Sınıfæ Öğretmenleriaæ Örneklemindeæ Biræ Araştırmæ çalışmasındaæ ilköğretimæ birinciaæ kademedæ görevliaæ öğretmenlerinæ benimsedikleriaæ sorumluluęæ dayalıæ sınıfæ yönetimiaæ yaklaşımiaæ ileæ algıladıklarıæ meslekiaæ benlikæ saygıæ düzeyleriaæ arasındakiaæ ilişkiæ saptanmayææ çalışılmıştır.æ İlişkiselaæ taramaæ modelindeæ betimselaæ biræ çalışmaæ olanæ buæ çalışmanınæ evreniniaæ İstanbulæ iliaæ Silivriaæ ilçesindeæ 2006æ -æ 2007æ eğitimæ öğretimæ yılındaæ 41æ okuldaæ görevæ yapanæ 338æ sınıfæ öğretmeniaæ oluşturmaktadır.æ Çalışmanınæ örnekleminiaæ belirlemekæ üzereæ buæ okullaraæ arasındanæ kümeæ örneklemeæ yöntemiaæ ileæ belirlenenæ 18æ ilköğretimæ okuluæ seçilmiştir.æ Buæ okullardaæ görevliaæ 129æ sınıfæ öğretmeniaæ iseæ buæ çalışmanınæ örnekleminiaæ oluşturmuştur.æ Veriaæ toplamaæ aracıæ olarakæ heræ ikisiaæ deæ araştırmacılaræ tarafındanæ geliştirilenæ Sorumluluęæ Dayalıæ Sınıfæ Yönetimiaæ Yaklaşımiaæ Ölçeęiaæ veæ Meslekiaæ Benlikæ Saygısıæ Ölçeęiaæ kullanılmıştır.æ Çalışmadaæ eldeæ edilenæ bulgularaæ göreæ sınıfæ öğretmenlerininæ sorumluluęæ dayalıæ æ sınıfæ yönetimiaæ yaklaşımiaæ ileæ meslekiaæ benlikæ saygıæ düzeyleriaæ arasindaæ ortaæ üstüæ düzeydeæ biræ ilişkisaptanmıştır (Karadağ vd. 2009: 14).

Akar, vd. (2010)æ tarafındanæ yapılanæ Öğretmenlerinæ Sınıfæ Yönetimiaæ Yaklaşımlariaæ veæ Deneyimlerininæ İncelenmesiaæ çalışmasındaæ araştırmacı;æ anaokullarındaæ veæ ilköğretimæ okullarındaæ çalışmaktaæ olanæ sınıfæ öğretmenlerininæ veæ branşæ öğretmenlerininæ sınıfæ yönetimiaæ yaklaşımlariaæ ileæ ilgiliæ yaşantılarınınæ örnekæ olayæ metoduæ ileæ tespitæ etmekæ veæ sınıfæ yönetimiaæ konusundaæ öğretmenlerinæ ihtiyaçlarınınæ belirlemeyiaæ amaçlamıştır.æ Araştırmayaæ Ankara'danæ 19æ öğretmenæ katılmıştır.æ Nitelaæ olarakæ çalışılanæ buæ araştırmadaæ verileræ görüşmeæ yoluylaæ eldeæ edilmiştir.æ Katılanæ öğretmenlerinæ sınıfæ yönetimiaæ yaklaşımlarınınæ belirlemekæ amacıylaæ 8æ adetæ açıkæ uçluæ soruæ sorulmuştur.æ Buæ sorular,æ sınıfınæ fizikselæ özellikleriaæ veæ donanımı,æ okuldakiaæ veæ sınıftakiaæ ilkaæ zamanları,æ okulæ veæ sınıfæ kurallarınınæ nasılæ belirlendiği,æ öğren-ciaæ davranışları,æ istenmeyenæ davranışlaraæ karşıæ alınaæ tedbirleræ veæ okul-veliaæ veæ öğretmenæ ilişkisiaæ ileæ ilgiliæ olmuştur.æ Yapılanæ nitelaæ analizleræ sonucunda,æ öğretmenlerinæ sınıfæ yönetimiaæ yaklaşımlariaæ beşæ konuyaæ baęlıæ olarakæ deęişiklikæ göstermektedir.æ

Bunlar,æ fizikselæ ortam,æ sınıftaæ geçirilenæ ilkæ zamanlar,æ motivasyon,æ kurallaræ veæ bugüneæ kadaræ gelmişæ sınıftakiæ uygulamalar,æ dersinæ işlenişiniæ bozanæ davranışlaræ veæ veli-öğretmen-okulæ işbirliğineæ olarak çıkmıştır (Akar vd. 2010: 17).

Çankaya vd. (2010)æ tarafındanæ yapılanæ araştırmadaæ Öğretmenlerinæ Sınıfæ Yönetimiæ Yaklaşımlarıæ ileæ Empatiæ Eğilimleriæ Arasındakiæ İlişkiyeæ araştırılmıştır.æAraştırmayaæ Elazığæ iliaæ merkezæ ilköğretimæ okullarındaæ görevæ yapanæ sınıfæ öğretmenleriæ katılmıştır.æ Araştırmanınæ örneklemiæ iseæ çalışmaæ evreniæ içerisinde randomæ olarak belirlenenæ 20æ okuldaæ görevæ yapanæ 540æ öğretmenendenæ oluşturmıştır.æ Araştırmanınæ sonucundaæ öğretmenlerinæ öğrenciæ merkezliæ sınıfæ yönetimiæ yaklaşımlarıæ ileæ empatiæ eğilimleriæ arasındaæ yüksekæ düzeydeæ anlamlıæ veæ pozitifæ yöndeæ biræ ilişkininæ olduğu,æ öğretmenæ merkezliæ sınıfæ yönetimiæ yaklaşımlarıæ ileæ empatiæ eğilimleriæ arasındaæ iseæ dahaæ düşükæ düzeydeæ veæ pozitifæ yöndeæ biræ ilişkininæ olduğuæ tespit edilmiştir (Çankaya vd. 2010: 141).

Kaya ve Alım (2013)æ gerçekleştirdikleriæ Coğrafyaa Öğretmenlerininæ Sınıfæ Yönetimineæ İlişkinæ Yaklaşımlarıæ çalışmasındaæ coğrafyaa öğretmenlerininæ sınıfæ yönetimindeæ karşılaştıklarıæ sorunları,æ sınıfæ yönetimininæ nasılæ sağladıklarıæ veæ buæ konudakiæ önerilerininæ neleræ olduğunuæ ortayaæ koymayaæ çalışmıştır.æ Taramaæ yöntemininæ kullanıldığıæ betimselæ biræ çalışmaæ yapılmıştır.æ Araştırmadaæ veriaæ toplamakæ içinæ görüşmeæ tekniğiaæ kullanılmıştır.æ Belirlenenæ çalışmaæ grubundaæ Gaziantepæ iliaæ merkezindeæ 2010-2011æ eğitim-öğretimæ yılındaæ 17æ farklı lisedeæ görevæ yapanæ zümreæ başkanıæ coğrafyaa öğretmenleriæ seçilmişæ veæ görüşülmüştür.æ Öğretmenæ görüşlerindenæ hareketleæ sınıfæ içindeæ karşılaşılanæ sorunlarınæ dahaæ çokæ öğrenciæ kaynaklıæ olduğu,æ öğretmenlerinæ sınıfæ yönetimindeæ dahaæ çokæ önlemsel,æ gelişimselæ veæ tepkiselæ modelæ yaklaşımlarınınæ sergiledikleriæ tespitaæ edilmiştir.æ Sınıfæ içindeæ karşılaşılanæ sorunlaræ gözæ önündeæ bulundurularak;æ öğretmenæ adaylarınınæ çağdaşæ sınıfæ yönetimiæ yaklaşımınaæ uygunæ olarakæ yetiştirilmesi,æ öğretmenlereæ iseæ meslekiæ süreçleriæ gözæ önündeæ bulundurularakæ belirliæ aralıklarlaæ hizmetæ içiaæ eğitiminæ verilmesi önerilmektedir (Kaya ve Alım, 2013: 57).

Denkdemir (2007)'in “Sınıfæ Öğretmenlerininæ Sınıfæ Yönetimiæ Uygulamalarıæ Hakkındaæ Görüşleriæ veæ Biræ Uygulama”æ araştırmasıæ sınıfæ öğretmenlerininæ sınıfæ içindekiæ yönetimleriæ hakkındakiæ görüşleriniæ incelemeyiæ amaçlamaktadır. Veriaæ toplamaæ aracıæ olarakæ anketinæ kullanıldığıæ araştırma,æ 99æ kadın,æ 61æ erkekæ olmakæ üzereæ 160æ sınıfæ öğretmeniæ ileæ yürütülmüştür.æ Araştırmadanæ

elde edilen bazı sonuçlara şu şekilde yer verilmektedir: Öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları, öfke, nöbet, umutsuzluk, stres, doyumsuzluk ve meslekten soğuma gibi olumsuz sonuçlara doğurur. Öğrencilerin hazır bulunuş durumları, öğrenci ailelerinin eğitime olan istek ve destekleri, okulun bulunduğu yakın çevrenin eğitime ve okul hakkındaki düşünceleri de sınıf içi eğitime huzurunun yakalanmasında etkili olmaktadır. Sonuç olarak sınıf yönetimi, sınıftaki faaliyetlerinin tamamıyla ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içerisindeki uygulamaları planlayan ve yöneten kişi olarak öğretmen davranışları, öğretimin amaçlarına ulaşmada önemli bir unsurdur. Bu sebeple öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilir (Denkdemir, 2007: 9).

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgisi düzeyleri ile önlenebilir sınıf yönetimi eğitime programının öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine etkisini incelediği araştırmasının ikinci aşamada yürütmüştür. İlk aşamada 379 sınıf öğretmeni Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile verileri toplanmış, ikinci aşamada ise 45 öğretmenle oluşan yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Önlenebilir Sınıf Yönetimi Eğitime Programının etkili olup olmadığı belirlemek için yarı deneysel modelden faydalanılmış; deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden eğitime programından önce ve sonra veri toplanmıştır (Güner, 2010: 52).

Uç (2013), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 294 öğretmenle ve tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları, meslek kıdem, çalışılan kurumdaki meslek kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puanların ise cinsiyet, sınıf mevcudu ve meslek kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel Kültür Ölçeğinin güç, rol, başarı ve destek alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Uç, 2013: 47).

Özer (2013), tarama modelinde yürüttüğü “Aday Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasında 254 aday öğretmenle gerçekleştirmiştir. Aday öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin ölçmeyi amaçlayan

ölçektenæ eldeæ edilenæ sonuçlaræ şu şekildedir:æ Adayæ öğretmenleræ “sınıftaæ ilişkiæ yönetimi”æ faktöründeæ diğeræ faktörlereæ göreæ kendilerininæ dahaæ yeterliæ görmektedirler.æ Adayæ öğretmenlerinæ sınıfæ yönetimæ yeterliliklerinde;æ cinsiyet,æ mezunæ olunanæ fakülte,æ çalıştıklarıæ yeræ veæ okulæ ürüæ değişkenlerineæ göreæ anlamlıæ farklılıkæ görülmemiştir.æ Yalnızcaæ öğretimæ yönetimæ altæ boyutundaæ branşæ değişkenineæ göreæ anlamlıæ farklılıkæ bulunduğua tespitæ edilmiştir.æ Bunaæ göreæ Görselæ Sanatlaræ branşındakiæ adayæ öğretmenlerinæ sınıfæ yönetimæ yeterliliklerinin,æ Sosyalæ Bilimleræ veæ Fenæ Bilimleriæ branşlarındakiæ adayæ öğretmenlerin yeterlilikæ düzeylerindenæ dahaæ yüksekæ olduğua sonucuna ulaşmıştır (Özer, 2013: 63).

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akar, H., Erden, F.T., Tor, D. ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi, *Elementary Education Online*, 9(2): 792-806.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya Çelik, N. (2006). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, N. (2000). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları*, 2,5-9.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayınevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Büyükalan, F.S. (2007). İletişim, *sınıf yönetimi*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Carlson, J.S., Tired, H.B., Bender, S.L. ve Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers, classroom management strategies, *Journal Of Applied School Psychology*, 27(2): 134-154.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakmak, M. (2005). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çalık, T. (2004). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çankaya, H.İ., Canpolat, C., Aküzüm, C., Çanakçı, H. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasındaki ilişki. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Elazığ.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demirel, H. (1999). *Öğrenme sanatı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2011). *Sınıf yönetiminin temelleri, etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durgun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*

Sancaktepe ilçesi örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, M. C. (2003). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sorunları ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşleri*. İstanbul: Burak Yayınları.

Ekici, G. (2002). *Sınıf yönetimi, öğretim yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2004). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayınları.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İmer, G. (2000). *Öğretim ortamının düzenlenmesi, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Cesur, D. (2009). Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki, *Sınıf Öğretmenleri Örnekleminde Bir Araştırma*, *Milli Eğitim Dergisi*, 182: 22-35.

Kaya, M.F. ve Alım, M. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17: 169-186.

Kıran, H. (2012). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kutlu, O. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Martin, N.K. ve Shoho, A.R. (2000). *Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style*, Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association.

Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân, *Milli Eğitim Dergisi*: 153-154.

- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, S. M. (2011). *Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Piowar, V., Thiel, F. ve Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers competencies in classroom management, quasi-experimental study with teachers of secondary schools, *Teaching and Teacher Education*, 30: 1-12.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 7-16.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topses, G. (2004). Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uç, H. (2013). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. & Doğan, C. (2014a). Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 107-122.
- Vatansever Bayraktar, H. & Doğan, C. (2014b). Beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile arasındaki iletişimin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 237-249.
- Vatansever Bayraktar, H., ve Arnaudova, A. (2015). Examination of the communication between lecturers and teacher candidates (An example of İstanbul Sabahattin Zaim University And Bulgaria Trakia University). *Internati-*

onal Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10(11), 1587-1608.

Vatansever Bayraktar, H. (2015a). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3), 1079-1100.

Vatansever Bayraktar, H. (2015b). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 262-285.

Vatansever Bayraktar H., Girgin S. (2017). Classroom management in the education environment, Ed. Arapgırlıoğlu H., Atık A., Elliott, R. L., Turgeon E. in *Researches on Science and Art in 21st Century Turkey*, Gece Publishing, Volume 1, Chapter 30, 273-281

Vatansever Bayraktar H., Fırat T. (2019). **Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.** *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*. 26, 76-101.

Vatansever Bayraktar, H. ve Kendirci, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 46, 207-232, Doi Number:<http://dx.doi.org/10.29228/SOBI-DER.43244>

Vatansever-Bayraktar, H. & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127.

Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. Master Thesis. Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 147-170.

Yolcu, H. (2010). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Zillioğlu, M. (1993). *İletişim nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi.

Bölüm 5

PROJE, MODEL VE DENEY İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

Duygu Aygün²

Yeter Şimşekli³

1 Bu makale, Duygu Aygün'ün Yeter Şimşekli danışmanlığında yürüttüğü "Proje, Model, Deney Yoluyla 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Beceriler Geliştirme Süreçlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Fen Bilgisi Öğretmeni, MEB.

3 Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID ID: 0000-0003-3276-2475.

1.Giriş

Fen Bilimleri insanın varoluşunu araştıran, çevrede olup biteni anlamamızı sağlayan, içerdiği bilgiler sayesinde geleceğe ışık tutan bir disiplindir. Özellikle günümüz dünyasında eğitim sistemlerindeki temel amaç öğrencilere bilgiye ulaşma becerilerinin kazandırılmasıdır. Öğrenci bilgiye ulaşırken karşılaştıkları problem çözme, neden sonuç ilişkisi kurma, doğru karar verme gibi becerilerini kullanır. Bu becerilerin kazandırılmasında Fen Bilimleri dersi ilk sırada gelir (Korkmaz& Kaptan, 2001). Çünkü Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin bilimsel bilgileri ezberlemesi değil, hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için gereken tutumları ve bilimsel becerilerini mümkün olduğunca kazandırmak amaçlanmaktadır (Demirbaş& Yağbasan, 2006). Fen dersleri konu itibariyle evreni anlamayı, çevresinde olup biteni sorgulamayı, neden sonuç ilişkisi kurmayı gerektirir. Aynı şekilde olaylar ve olguları gözlemleme, araştırma, üzerinde düşünme, doğru kararlar verme gibi alışkanlıkların kazandırılmasına olanak sağlamaktadır.

Bilgi çağını yaşadığımız dünyada bilginin anlamlı olması çok önemlidir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireyin belli becerilere sahip olması gerekmektedir. Fen Bilimleri dersinin özellikleri ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bilgi edinme yollarının doğrudan değil de yorumlayarak, araştırarak bilgiyi elde etme yönünde olduğudur. Çevresini inceleyen araştıran, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı problemlerle başa çıkabilen, hayatı anlayan, neden sonuç ilişkisi kuran öğrencilerin topluma daha kolay uyum sağlayabildiği gibi gelecekte de mesleki anlamda daha başarılı olacakları düşünülmektedir (Ünaldı, 2012).

Bozdoğan (2007), fen eğitiminin diğer dallara göre daha fazla uygulamaya yönelik olduğunu ve öğrencilere kazandırılacak davranışlar bakımından önemli bir ders olduğunu vurgulamıştır. Yine Korkmaz (2002), Türkiye’de öğretim çağında zorunlu eğitim döneminde bulunan her çocuk için Fen Bilimleri dersinin önemli bir yere sahip olduğunu dile getirmektedir. Çünkü Fen Bilimleri dersi uygulamaları sayesinde öğrencilerde istenilen birçok temel becerinin kazandırılmasında önemli bir derstir. Bu temel beceriler bilimsel beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar bilimsel becerilerin geliştirilmesinin öğretimin kalitesini arttıracığını vurgulamaktadırlar. Örneğin bilimsel bir beceri olan bilimsel süreç becerilerinin; öğrencinin öğrenmede aktif rol ve sorumluluk almasını, öğrenmelerin niteliğini arttırmasını sağladığı aynı zamanda Fen Bilimleri dersinin öğrenilmesini de kolaylaştırdığı (Çepni, Ayas, Johnson, Turgut, 1997) düşünülmektedir. Ayrıca bu becerilerin sadece okulda değil günlük yaşantılarında da kullanılan beceriler olması (Rillero, 1998) da bir diğer boyutudur.

Fen Bilimleri müfredatında son yıllarda ağırlık verilen ‘mühendislik uygulamaları’ gibi bilimsel becerilerin gelişmesine olanak sağlayan etkinliklerin önem kazanması da bunun göstergesidir. Hatta bu durum bir çok ülkedeki ölçme araçlarının niteliğinin de değişmesine neden olmuştur. Günümüz şartlarına uygun olarak bilimsel becerileri ölçen yeni sınav tipleri geliştirilmiştir. Uluslararası TIMSS ve PISA sınavları, ülkemizde son yıllarda geliştirilen ABİDE projesi bunlara örnektir. Bu sınavların genel amacı öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayarak sahip oldukları bilgilerin niteliğini analiz edebilmektir; öğrendiklerini kavrayıp kavrayamadıklarını, akıl yürütme becerilerine ne ölçüde sahip olduklarını ve bilgilerini kullanarak etkin bir iletişim kurma becerilerine sahip olup olmadıklarını anlamamızı sağlamaktadır, aynı zamanda bunların ışığında eğitim alanında yeni politika belirleyerek düzenli göstergeler üretilmesine olanak vermektedir (Aydın, Sarıyer, Uysal, 2012).

Teknoloji ve bilimin hızla ilerlediği günümüz dünyasında; toplumun ihtiyacı olan bireyler yetiştirilirken bu gelişmelere ayak uydurabilme, yaratıcı, çözüm odaklı, eleştirel düşünebilme, karar verme gibi bilimsel becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir. Öğretim yapılırken sadece temel kavramlarla dersin işlenmesi öğrencilerin bu becerileri kazanmasında yeterli olmayacaktır (Ceylan, 2014). Tüm bu gereklilikler eğitim- öğretim kurumlarında yeni politikalar belirleyerek yeni uygulamaların hayata geçirilmesine sebep olmaktadır (MEB, 2009).

Projeler, bilgi ve becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir durumun çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup halinde veya birey olarak yaptıkları çalışmalardır. Projenin temel özelliği öğrencilere verilen bir problemin çözümüne ulaşmak amacıyla problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceklerine bağımsız bir şekilde karar verebilmeleridir (Kubinova, Novotna, Littler, 1998). Öğrenciye yaşayarak öğrenme ortamı sağladığı gibi yapabilme becerisi de kazandırmaktadır (Raghavan, Coken, Strobel, 2001). Özellikle fen eğitiminde öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşama yansıtmaları, karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri açısından proje uygulamalarının önemi büyüktür (Korkmaz& Kaptan, 2001).

Geleneksel yöntemler bilginin yapılandırılmasında, bir konunun öğretiminde geliştirilmesi beklenen beceriler bakımından yetersiz kalmaktadır. Proje uygulamaları öğrencilerin bir problem karşısında onu öğrendikleri bilgi ve becerilerini uygulayarak ürün çıkarma fırsatı sunmaktadır. Yine aynı şekilde farklı zeka türlerine de hitap etmektedir (Korkmaz& Kaptan, 2001).

Bireysel veya grup olarak bir amaca yönelik yapılan çalışmaların bütünü olan proje, plan gerektiren bir süreçtir ve bilimsel beceri yönünden birçok alana hitap eder. Bir problemin çözümü için öğrencilere özgür çalış-

ma ortamı sunar (Dede& Yaman, 2003). Fen öğretiminin etkili gerçekleşmesi için öğretim programında öğrencinin aktif rol aldığı kazanımlar dikkat çekmektedir. Bu süreçte proje uygulamalarına yer vermek bu bilimsel becerilerin gelişmesine fayda sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrenci bilgiye ulaşma yollarını, sorumluluğu ve iş birliği içerisinde çalışmayı öğrenerek, değişik konularda proje yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulacaktır.

Literatürde yapılan bilimsel çalışmalardan hareketle proje uygulamalarının eğitimde kullanılmasının önemi aşağıdaki gibi özetlenebilir (Dede& Yaman, 2003):

- Özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma şansına sahip olurlar.
- Araştırmaları ve birikimleri yardımıyla olgular arasında doğrudan ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilirler.
- Öğrencilerin pratik çalışmaları ve uygulamaları sayesinde bilişsel yetenekleri gelişir.
- Proje çalışmalarında özgürce düşünebilir, kararlar alabilirler. Böylelikle öğrencilerin çalışmaya karşı motivasyonları artar.
- Bireysel istek ve ihtiyaçlarına göre davranırlar.
- Stratejik düşünme ve tahmin etme yetenekleri gelişir.
- Öğrencilerin, problem çözme gibi becerilerini oluşturma ve arttırmada yardımcı olabilir.
- Okul, toplum ve aile arasında güçlü bir bağ kurar.
- Öğrenciler, çalıştıkları bir projeyi başarılı bir şekilde sonlandırıp bir ürün ortaya koyarlar.

Yapılan çalışmalarda proje uygulamalarının aynı zamanda akademik başarıya (Fleming, 2000), sorumluluk bilincinin gelişmesine (Saban, 2015), problem çözme becerileri ve işbirlikli öğrenme üzerine (Korkmaz& Kaptan, 2002) olumlu etkisi vardır. Bunun yanı sıra proje uygulamalarının öğrencilerin bazı bilimsel becerilerini olumlu yönde geliştirdiği düşünülmektedir (Topçu, 2019).

Deney uygulamalarının öğrencilerin özel yeteneklerini ve psikomotor becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Özmen ve Yiğit, 2005). Fen derslerinin uygulamaya yönelik olması ve öğrenci bilgi eksikliklerinin giderilmesi açısından ders içerisinde deney yapmaya yönelik etkinliklerin çok sık kullanılması gerekmektedir. Teorik olan bilginin somutlaştırılması ve yaşamla gerekli bağlantıların kurulması açısından Fen öğretiminde deney uygulamaları önemli bir yere sahiptir.

Deney yapmak bilgileri somut yollardan elde etme biçimi diye tanımlanır. Bu yüzden deneyler bilgiyi elde etmemize olanak sağlamaktadır. Birçok bilimsel beceriye hitap etmesinden dolayı deneye yönelik etkinliklerin öğretimde uygulanması öğrencilere bilimsel becerilerini geliştirme sürecinde fayda sağlayacaktır. Öğrencilere sağlanan bu faydalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tuncel, 2011):

- Birçok duyu organının kullanılmasını sağlar.
- Olgular hakkında inceleme yaparak bilgi edinirler.
- Öğrencinin aktif olduğu bir yöntemdir.
- Araştırma ve inceleme becerilerinin alışkanlık haline gelmesini sağlar.
- Öğrencilerin birer bilim adamı gibi davranmasına ve bu aşamada bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine olanak verir.
- Öğrendiklerini günlük hayata aktarma şansı sunar.
- Bilgi ve beceriye göre kendi öğrenme ortamlarını ayarlama fırsatı sunar.

Birçok araştırmacı (Hofstein& Lunetta,1982; Şensoy& Yalçın& Yıldırım,Telli,2004) deneylerin yaşayarak ve yaparak öğrenme ortamı oluşturduğunu ve bilgiyi anlamlandırdığını ifade etmişlerdir. Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme süreci olarak da tanımlanan deney birçok araç gereci kullanma, değişkenler ile veri elde etme, model oluşturma, verileri yorumlama, sonuç çıkarma, bilimsel iletişim kurma gibi becerilerin gelişmesine olanak sağlar. Deney yapma yoluyla öğrenilen bilginin öğrenmeleri kolaylaştıracağı ve zihinde daha uzun süre tutulacağı düşünülmektedir (Collette& Chiappetta, 1989). Ayrıca özellikle fen öğretiminde öğrenciyi ezbercilikten kurtarmak, araştırmacı bir düzeye getirmek için deneysel yöntemlere önem verilmelidir (Demirci, 2003).

Model oluşturma, olaylar olgular hakkında bilinenleri basit ve anlaşılır bir hale getirme amacıyla yapılan gösterimlerdir. Derslerde kullanılan modeller öğretimi anlamlandırmak için kullanılan hazır materyallerdir. Öğrencinin bu beceriyi kazanması ve bilgileri çok daha anlamlı hale getirmesi ancak kendilerinin model oluşturma ile mümkündür. Modellerin olgulara ilişkin gerçek dünyadaki örneklerinin yerini almaları mümkün değildir sadece olguların karmaşık yapılarını anlaşılabilir hale indirgenmesine yardımcı olurlar.

Model yapmak öğrenciler için olayları daha iyi analiz edebilmelerini ve doğru tahminlerde bulunmalarını sağlar. Ders etkinliklerinde model yapmaya yönelik etkinliklerin yer alması öğrencilerin bu becerileri geliştirmesine fayda sağlamaktadır (Kılıç, 2006).

Öğretimde modellerin kullanılmasının öğrencilere sağladığı faydalar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Öğrenmede örnek türetmeye yardımcı olur.
- Gerçek bir olgunun, bir sistemin kavramsallaştırılmasını sağlar
- Sistemlerin karmaşık yapısını çözümlemede kullanılan etkili bir yöntemdir.
- Farklı bakış açılarıyla tekrar incelenmesine fayda sunar.

Fen eğitiminde bilişsel beceriler kadar duyuşsal nitelikler de önemlidir. Bu duyuşsal niteliklerden biri motivasyondur. Motivasyon, insan davranışlarının yönü ve büyüklüğü ile ilgilidir. Bir eylemin seçimi, o eylemde gösterilen ısrar ve eylemi gerçekleştirme çabası gibi durumlarda etkilidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Motivasyon, öğrencilerin akademik görevler için hedef belirleme yeteneklerini ve ilgilerini çekmediğinde bile görevi tamamlama çabalarını içerir (Zusho, 2017). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ise öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik istek, çaba, odaklanma ve tutumlarını içeren duyuşsal bir boyuttur. Motivasyonun geliştirilmesi bireyin öğrenme için hazır hale gelmesini kolaylaştırır. Bilişsel süreçlerin doğru işlenmesini hızlandırır.

Fen bilgisi öğretiminde önemli noktalardan bir diğeri de yansıtıcı düşünmedir. Yansıtma, problem çözme süreci veya içerik hakkındaki sayıtların eleştirilmesini içerir. Dayanakların veya varsayımların eleştirilmesi problem çözmeden farklı olarak problemlerin ortaya konması ile ilgilidir (Mezirow, 1991). Yansıtıcı düşünme bireyin tecrübesini göz önünde bulundurarak durum değerlendirmesi yapması, kendisi için anlam çıkarması ve bu sürecin sonucu olarak yeni bir bakış açısı oluşturması şeklinde özetlenebilir (Başol ve Evin Gencel, 2013). Yansıtıcı düşünmenin tıpkı motivasyon gibi fen eğitiminde önemli bir rolü vardır. Bu araştırmanın amacı Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde kullanılan proje, model ve deney içerikli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen öğretimine yönelik motivasyon ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen öğretimine yönelik

motivasyon ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Yöntem

2.1.Araştırma modeli

Araştırmada, bilimsel becerilerin gelişim süreçlerini incelemeye yönelik tasarlanan (proje, model, deney) etkinliklerle uygulanan bir öğretim ile Fen Bilimleri müfredat programına uygun olarak işlenen bir öğretimin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları açısından bir farka sebep olup olmadıklarını araştırmak için ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel (Robson, 1993) yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Yedinci sınıf Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinin kazanımları kapsamında hazırlanan etkinlikler; Etkinlik Tasarlama Süreçleri (Kerpiç & Bozkurt, 2011) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin geçerliliklerini belirlemek için Lawshe Tekniğinden (1975), yararlanılarak ‘Etkinlik Değerlendirme Ölçütü’ (Üçüncü, 2016) kullanılmıştır. Değerlendirme mesleki tecrübesi en az 3 sene olan yedi Fen Bilimleri Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Toplamda 14 etkinliğin uygulanması uygun görülmüştür. Belirlenen etkinlikler ve uygulanmasında temel alınan yöntemler Tablo 2’de gösterilmiştir.

*Tablo 1.
Araştırmada Kullanılan Desen*

	<u>Kontrol Grubu</u>	<u>Deney Grubu</u>
Ön Test	Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği	Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği
Öğretimin Uygulanması	Fen Bilimleri Müfredat Programına uygun öğretim	Deney, Model ve Proje yapmaya yönelik etkinlik tasarımlarının uygulandığı öğretim
Son Test	Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği	Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

Tablo 2.
Etkinlikler ve Kullanılacak Yöntemler

Model Oluşturmaya Yönelik Etkinlikler	Proje Oluşturmaya Yönelik Etkinlikler	Deney Yapmaya Yönelik Etkinlikler
-Dişi ve Erkeklerde üreme sistemi modeli	-Bilgilendirme Kartları	-Bir bitkiden diğerine
-Hücreden organizmaya	-Farkımız ne?	-Yoğurt yapalım
-Beni Çoğalt	-Sanal Ortamda öğrenelim	-Tırtıldan Kelebeğe
-Çiçek yapalım	-İnceleyelim görelim	-Çimlenme
	-Besleyelim/ Büyütelim	-Bizi etkileyen ne?

Uygulanan 14 etkinliğin 4 tanesi model yapma, 5 tanesi proje yapma ve 5 tanesi deney yapmaya yönelik etkinliklerdir. Etkinlikler öğrenciler tarafından gruplar halinde gerçekleştirilmiştir.

2.2.Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ilindeki bir ortaokulda 7. sınıfta okumakta olan 31 kontrol grubu, 31 de deney grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu ile öğretim yapan araştırmacı 3 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Tablo 3’de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayısı

Grup	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney	17	14	31
Kontrol	15	16	31
Toplam	32	30	62

2.3.Veri toplama araçları

Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği: ‘Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği’ öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini test etmek üzere Yıldırım (2012) tarafından geliştirilmiştir. 17 maddeden oluşan likert tipi yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçek deney ve kontrol grubuna öğretim öncesinde ve sonrasında uygulanarak her bir öğrenci için puanlama yapılmıştır. Bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 85 iken en düşük puan ise 17’dir. Puanların analizi SPSS 22.00 paket programında yapılmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin istatistiksel analizler bulgular kısmında yer almaktadır

Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği: Araştırmada kullanılan Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon ölçeği Tuan, Chin ve Shieh (2005) tarafından öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Orijinal adı ‘Students“ Motivation Toward Science’ olan ölçek Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 25 olumlu, 8 olumsuz toplamda 33 madde olacak şekilde Türkçe’ye uyarlanmıştır. 33 madde için yapılan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 bulunmuştur. Ölçek ön test-son test olmak üzere deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, puanlaması olumlu ifadelerde; Kesinlikle katılıyorum=1, Katılmıyorum=2, Fikrim yok=3, Katılıyorum=4 Tamamen Katılıyorum=5 şeklinde yapılmıştır. Olumsuz ifadelerde ise puanlamanın tam tersi yapılmıştır. Her öğrenci için ölçekten alınan toplam puan hesaplanmış öntest ve sontest analizi yapmak üzere SPSS 22.00 paket programında istatistiksel verilere ulaşılmış ve bulgular bölümünde gösterilmiştir.

2.4.Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında yapılan istatistiksel anlamlılık düzeyi minimum 0,05 olarak kabul edilmiştir. Analizlerde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır.

1) Deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesi ve sonrasında yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

2) Deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesinde ve sonrasında fen öğrenimine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

3.Bulgular

Bu bölümde Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde uygulanan proje, model ve deney içerikli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmış ve tablo 4 te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme becerileri Ölçeği
Ön Test Puan Ortalamalarının t-Testi Değerleri*

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	31	69,77	5,76	60	0,71	0,47
Kontrol Grubu	31	68,48	8,21			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin “Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği” ön test puan ortalamalarının 69,77 ve standart sapmasının 5,76 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği” ön test puan ortalamalarının 68,48 ve standart sapmasının 8,21 olduğu görülmektedir. Bu veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{60}=0,71$; $p>0,05$). Yapılan analize göre çalışma öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin denk olduğunu söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmış ve tablo 5 te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının t-Testi ve Etki Büyüklüğü Değerleri

Grup	N	X	SS	Sd	T	p	d
Deney Grubu	31	78,64	4,82	60	4.96	0,000	1,26
Kontrol Grubu	31	70,22	8,10				

Tabloda 5 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin “Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği” son test puan ortalamalarının 78,64 ve standart sapmasının 4,82 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği” son test puan ortalamalarının 70,22 ve standart sapmasının 8,10 olduğu görülmektedir. Bu veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{60}=4,96$; $p<0,05$). Bu bulgular, bilimsel becerilerin gelişmesi için yapılan çalışmalarında proje, model, deney gibi etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini çok büyük oranda etkilediğini göstermektedir ($d\geq 1$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen öğretimine yönelik motivasyon ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmış ve tablo 6 te gösterilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının t-Testi Değerleri

Grup	N	X	SS	Sd	T	P
Deney Grubu	31	129,00	11,50	60	0,56	0,57
Kontrol Grubu	31	127,00	14,22			

Tablo 6’teki veriler incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön test puan ortalamalarının 129,0 ve standart sapmasının 11,50 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön test puan ortalamalarının 127,0 ve standart sapmasının 14,22 olduğu görülmektedir. Bu veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. ($t_{60}=0,56$; $p>0,05$). Yapılan analize göre çalışma öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Fen öğretimindeki motivasyonlarının denk olduğunu söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen öğretimine yönelik motivasyon ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmış ve tablo 7 te gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının t-Testi ve Etki Büyüklüğü Değerleri

Grup	N	X	SS	Sd	T	p	d
Deney Grubu	31	144,06	10,07	60	3,91	0,00	0,99
Kontrol Grubu	31	132,87	12,68				

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” son test puan ortalamalarının 144,06 ve standart sapmasının 10,07 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” son test puan ortalamalarının 132,87 ve standart sapmasının 12,68 olduğu görülmektedir. Bu veriler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{60}=3,91$; $p<0,05$). Bu bulgular, bilimsel becerilerin gelişmesi için yapılan çalışmalarında Proje, Model, Deney gibi etkinliklerin öğrencilerin fen öğretimine yönelik motivasyonlarını büyük oranda etkilediğini göstermektedir ($0,80<d\leq 1$).

4. Tartışma ve sonuç

Etkinlik temelli öğretimin etkisinin boyutunun belirlenmesi için grupların Yansıtıcı Düşünme Becerileri bakımından birbirlerine denk olmaları gerekmektedir. Bu durum üzerine ön test sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Yansıtıcı düşünme becerileri testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($t_{60}=0,716$; $p>0,05$) ve iki grubun birbirine Yansıtıcı Düşünme Becerileri anlamında denk olduğu görülmüştür. Uygulanan iki farklı öğretimin sonuçlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini nasıl etkilediğini anlamak için ise son test puanları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ($t_{60}=4,968$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Ayrıca bilimsel becerilerin gelişmesi için yapılan çalışmalarında Proje, Model, Deney gibi etkinliklerin öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini çok büyük oranda etkilediği de tespit edilmiştir ($d\geq 1$).

Güldal (2016) ve Yıldırım (2012), yaptıkları çalışmalarla bilimsel süreç becerilerini hedef alan deney ve modelleme yöntemlerinin öğretimde kullanılmasının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini etkilediğini ve günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda bu anlamlılığın sebebi olarak uygulanan etkinliklerin hedef becerileri olumlu yönde geliştirdiğidir.

Etkinlik temelli öğretimin etkisinin boyutunun belirlenmesi için grupların fen öğretimine yönelik motivasyonları bakımından birbirlerine denk olmaları gerekmektedir. Bu durum üzerine ön test sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{60}=0,569$; $p>0,05$) ve iki grubun birbirine fen öğretimine yönelik motivasyon anlamında denk olduğu görülmüştür. Uygulamanın öğrencilerin fen öğretimine yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediğini anlamak için ise son test puanları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{60}=3,917$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Ayrıca bilimsel becerilerin gelişmesi için yapılan çalışmalarda kullanılan proje, model, deney gibi etkinliklerin öğrencilerin fen öğretimine yönelik motivasyonlarını büyük oranda etkilediği de tespit edilmiştir ($0,80<d\leq 1$).

Bilimsel beceriler temelinde uygulanan bir fen dersinin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu derece etki ettiği tespit edilmiştir. Akıllı, Ay ve Keskin'nin 2017 yılında yapmış oldukları çalışmanın sonucu da yine fen dersinde deney uygulamalarının yer almasının öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarını arttırdığı yönündedir. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgulardan da anlaşılacağı gibi öğretimde proje, deney, model gibi uygula-

maların yer alması öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını olumlu etkilemektedir.

Fen öğretiminde öğrencinin aktif rol alacağı ve programda kazandırılması hedeflenen bilimsel becerilere yönelik etkinliklerin uygulanma sıklığının artırılması gerekmektedir. Bu çalışmada yapılan etkinlikler bir üniteye ait ve kısa bir süreci içermesine rağmen öğrenci dönütleri becerilerin geliştiği yönündedir.

Öğrencilerin süreçte yaşadıkları en büyük sıkıntı proje, deney ve model yapmanın ne demek olduğunu bilmemeleridir. Bu yüzden fen bilimleri öğretmenleri dönem başında derslerinde model, deney ve proje gibi bilimsel becerileri geliştirecek yöntemlerin tanımlarından, hedeflerinden bahsetmeleri gerekir. Öğrenciler hangi davranışlarını ölçtüğümüzü bilirlerse o davranışı geliştirmeye o denli özen göstermektedirler.

Kaynakça

- Aydın, A., Sarier, Y. Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim, Cilt 37, Sayı 164.
- Başol, G. ve Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(2), 929-946.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeteMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Collette, A. T., Chiappetta E. L., (1989). Science Instruction in the Middle Secondary Schools, (2nd Edition), USA: Merrill Publishing Company.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1996-1997). *Fizik Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.31-44.
- Dede, Y., Yaman, S. (2003). Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23. 117-132.
- Demirbaş, M., Yağbasan, R. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde Bilimsel Tutumların İşlevsel Önemi ve Bilimsel Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması. Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX(2), 271-299.
- Demirci, B., (1993). Çağdaş Fen Bilimleri Eğitimi ve Eğitimcileri, H.Ü. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9. 155-157.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation. 2. Bası, Harlow: Pearson Education.
- Fleming, D. S. (2000). A Teacher's Guide to Project-Based Learning. Ael, Inc. Charleston.
- Güldal, G. Canser (2018), *Modellemeye dayalı fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve fen kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Hofstein, A. & Lunetta, V.N., (1982). The Role of The Laboratory in Science Teaching. Neglected Aspects of Research. Review of Educational Research, 52, 201- 217.
- Kerpiç, A., & Bozkurt, A. (2011). Etkinlik tasarım ve uygulama prensipleri çerçevesinde 7. sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 16, 303-318.
- Kılıç, G. B. (2006). İlköğretim Bilim Öğretimi. Morpa Kültür Yayınları.

- Kubinova, M., Novotna, J., Littler, G. H. (1998). Projects and Mathematical Puzzles-A Tool for Development of Mathematical Thinking. *European Research in Mathematics Education*, I, II: Group 5.
- Korkmaz, H.ve Kaptan, F.(2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 91-97.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20.
- Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, H., Yiğit, N. (2005).Teoriden Uygulamaya Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımı. Anı yayıncılık.
- Raghavan, K., Coken R. S., Strobel, S. A. (2001). Student Outcomes in A Local Systemic Change Project. *School Science & Mathematics*, Vol. 101 8-417.
- Rillero, P. (1998). Process skills and content knowledge: science activities. *Retrieved January 10, 2006*.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Blackwell publishing
- Saban, Y. (2015). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini kullanabilme yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel Veri Analizi
<https://docplayer.biz.tr/6420086-Nitel-veri-analizi-icerik-mustafa-sozbilir-kavramsal-cerceve-nitel-arastirmada-veri-analizi-cesitlilik-yaraticilik-ve-esneklik-gerekir.html>’ den alınmıştır.
- Şensoy, Ö., Yalçın, N., Yıldırım, H.İ. ve Telli, A. (2004). İlköğretim 7. Sınıflarda Basit Makineler Konusunun Öğretiminde Laboratuvar Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 291-305.
- Topçu, R. (2019). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Uygulanmasının Öğrencilerin Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Tuan, H., Chin, C. ve Shieh, S., The Development of A Questionnaire to Measure Students’ Motivation Towards Science Learning, *International Journal of Science Education*, 27,6 (2005) 639-654.
- Tuncel, G. (2011). *İlköğretim 4 ve 5 fen ve teknoloji dersindeki vücudumuzu tanıyalım ünitesine yönelik etkinlik tasarımı*. Yüksek lisans tezi. Uludağ üniversitesi. İlköğretim anabilim dalı.

- Üçüncü, G., Sakız, G., & Ada, S. (2016). A task development process: The case of fourth grade introduction to matter unit [Special issue for INTE 2016]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, November, 155-164.
- Ünalı, Ö. (2012) *Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Fen Eğitiminin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Tutumlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldırım, A., Şimşek H. (1999). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınevi.
- Yıldırım, C. (2012), *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning Questionnaire, *Elementary Education Online*, 6,3 (2007) 430-440.
- Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review*, 29(2), 301-324.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bölüm 6

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AFET BAĞLAMINDA COVID-19 SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI

Canan SEVİM¹

Fatma ÜNAL²

1 Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,
ORCID: 0000-0001-8880-1045, canansevim4644@gmail.com

2 Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. ORCID: 0000-0003-1829-
2999, drfatmaunal@gmail.com

1. GİRİŞ

İnsanlık tarih boyunca birçok tehlike ile karşı karşıya kalmış ve bu tehlikeler ciddi can, mal, ekonomik ve çevresel değerlerin kayıplarına neden olmuştur. Tehlikeler insan ya da doğa kaynaklı olabilmektedir. Afetler de bir tür tehlikedir. AFAD'a (2014) göre afet, bir olayın kendisinden ziyade doğurduğu sonuçtur. Afetler, bir topluluğun ya da toplumun kendi imkânları ile baş etme gücünün üstünde, can, mal, ekonomik, çevresel kayıpları ve etkileri içeren, yaşandığı yerde hayatı olumsuz etkileyen felaket olayı olarak da tanımlanmaktadır (UN, 2009). Afet; katastrofi, tahribat, tufan, yıkım, facia gibi sözcüklerle de eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018). Afet, insanları ve çevreyi olumsuz etkileyen olaylar için kullanılan bir kavramdır.

Afat ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı afeti, “toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji ya da insan kaynaklı olay” olarak tanımlarken; afetin, beklenmedik şekilde oluşan, sonuçlarının kestirilemediği, meydana geldiği ortamı etkileyerek oradaki canlılara zarar veren olaylar olduğuna dikkat çekilmektedir (Ceylan, 2011). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde ise afetin “doğa kaynaklı yıkım” şeklinde tanımlandığı (TDK , 2021) ve tanımında beşeri afetlerin gözardı edildiği görülmektedir. Doğal afetler, can ve mal kaybına neden olmakla birlikte büyük oranda insan etkisinin dışında gerçekleşen doğa olaylarıdır. Doğada meydana gelmiş olan bir olayın “doğal afet” olarak adlandırılabilmesi için doğa olayıyla, insanların eylemlerinin aynı zaman diliminde oluşması ve hayatlarını etkileyecek düzeyde silinemeyecek izler bırakması gerekir (Dölek, 2020).

Avrupa Atlantik Afet Merkezi Yönergesi'nde doğa ve teknoloji kaynaklı afetler olmak üzere iki sınıflama yapılmıştır (Kadioğlu, 2008). Afetleri; doğal, beşeri (insan kaynaklı), teknolojik ve biyolojik afetler şeklinde sınıflandıranlar da vardır (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018; Dölek, 2020). Bununla birlikte sıklıkla afetler doğal ve beşeri afetler şeklinde sınıflandırılma eğilimindedir (Yavaş, 2005). Nitekim insan etkisi olmadan gerçekleşen deprem, volkanik patlama, heyelan, sel, çığ gibi olayların yanında doğrudan insan etkisiyle ortaya çıkan nükleer kazalar, savaşlar gibi beşeri afetler de vardır. Bu bağlamda teknolojiyi ortaya koyan ve geliştiren de insan olduğuna göre teknolojik afetler de beşeri afetler içinde değerlendirilebilir.

İnsan iradesi dışında doğrudan doğa kaynaklı gerçekleşerek can, mal, ekonomik ve çevresel kayıplara neden olan deprem, volkanizma hareketleri, sel, çığ, don olayı, kuraklık gibi doğa olayları sonucunda meydana

gelen yıkımlar doğal afet olarak adlandırılır (Atalay, 2004). Bu doğa olaylarından en sık meydana gelen ve en etkili olanların başında depremler, kasırgalar, kuraklık sıralanabilir (Değirmenci ve İlter, 2013). Türkiye’de doğa kaynaklı afetlerden en sık yaşananlar ise depremler, su baskınları, heyelan, yangın ve çığdır (Uzunçibık, 2009). Bu afetler gerçekleştikleri yerde büyük hasarlara neden olmalarının yanı sıra, haberleşme ve ulaşım gibi hizmetlerin aksamasına, salgın ve bulaşıcı hastalıklara neden olmakta, barınma, beslenme, güvenlik gibi temel ihtiyaçların sağlanmasını olumsuz etkileyebilmektedir.

Afetlerin risklerinin ve etkilerinin azaltılması konusu insanların üzerinde durduğu önemli bir husus olmakla birlikte, afetlerin risk ve zararlarının artmasında da insan etkisi olmaktadır. Gluchman’a (2016) göre, teknolojik gelişmelerle birlikte afetlerin yıkıcı etkilerinin azaltılabileceği düşünülse de bir taraftan da sanayi faaliyetlerinin artması, iklim değişikliği, küresel ısınma gibi sorunların ortaya çıkması bu durumu güçleştirmektedir. Nitekim bazı afetler sadece bir topluluğu ya da toplumu değil tüm dünyayı etkisi altına alabilmektedir. Biyolojik afetlerden biri olan salgın hastalıklar buna iyi bir örnektir. Biyolojik afetler; biyolojik ajanların havaya/suya/gıda maddelerine karışması, hastalık taşıyan hayvanların insanları enfekte etmesi şekilde meydana gelebildiği gibi (Tercan, 2020), tesadüfi veya planlanmış bir şekilde de ortaya çıkabilir.

Tarih boyunca kuraklık, kıtlık, beslenme yetersizliği, savaşlar, olumsuz çevre koşulları, doğal afetler sonucu gibi çeşitli nedenlerle geniş kitleleri etkileyen can ve ekonomik kayıplara sebep olan salgınlar yaşanmıştır. 1400’lü yıllarda Avrupa’da milyonlarca insanın yaşamını yitirmesine neden olan veba salgını (Şahin ve Sipahioğlu, 2002) ve tüm dünyayı etkisi altına alan ciddi can ve ekonomik kayıplara neden olan 2019 Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan ve hızla yayılan COVID-19 salgını (WHO, 2020) geniş kitleleri etkileyen salgınlardan sadece ikisidir. Nitekim WHO (2020), COVID-19 salgınını 2020 yılında dünyada pandemi olarak ilan etmiş ve bu salgına koronavirüsün neden olduğunu belirtmiştir.

Virüsler kendi başlarına çoğalamayıp sadece canlılarda konak olarak seçtikleri hücreler içerisinde çoğalabilen, mutasyon ve evrim geçirebilme özelliklerine sahip olan, gözle görülemeyecek kadar küçük enfeksiyon yapıcı mikroorganizmalardır (Roy, Reed ve Hutt, 2010). Koronavirüs de virüs türlerinden sadece biridir. Koronavirüs damlacık veya temas yoluyla bulaşan, öksürme, yüksek ateş ve nefes darlığı gibi belirtileri olan bir tür üst solunum yolu hastalığıdır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu virüs tüm dünya ülkelerini etkileyen küresel bazlı salgın olup, insanların hayatlarında büyük değişimlere sebep olan ve olmaya da devam eden bir tehdit olarak görülmekte (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020) ve güncel bir olay olarak gündemdeki yerini korumaktadır.

Bir vakanın “güncel olay” olarak adlandırılabilmesi için bu vakanın ya henüz gerçekleşmiş olması veya etkilerini halen sürdürüyor olması gerekmektedir (Demirkaya Gedik, 2008, 170). Bu açıdan COVID-19’u, güncel olay (vaka) olarak adlandırmak yanlış olmayacaktır. Olağanüstü bir hal alan ve halen çözümü tam olarak bulunamadığı için insanların tüm yaşamını etkileyen böyle bir olayın çocukları etkilememesi olanaksızdır. Nitekim yaşanan deneyimlerden dolayı güncel olayların ders içi etkinliklerde kullanılması öğrencilerin olayı daha kolay anlamlandırmasını sağlaması açısından kullanılabilecek son derece önemli kaynakları oluşturmaktadır. Ancak bu tür güncel olayların ders içi etkinliklerde kullanımıyla ilgili çalışmalara alan yazınında sıkça rastlanılıyor olmasına karşın (Moffatt, 1957; Earle, 1982; Kaltsounis, 1987; Turner, 1995; Libresco, 2003; Deveci, 2007; Demirkaya Gedik ve Altın, 2008), öğrencilerin bu olaylara kendi dünyalarında ne tür anlamlar yükledikleri, onları akıllarında nasıl resmettikleri ve onlarda ne tür etkiler bıraktığıyla ilgili çalışmalara bir bütün halinde alan yazınında yeterince rastlanılmadığı görülmektedir (Ünal, 2019).

Afet, doğal afet, virüs ve COVID-19 virüsüne yönelik ortaokul öğrencilerinin ne bildiklerinin, COVID-19 gibi insanların yaşantılarını tüm yönleriyle etkisi altına almış küresel bazlı salgının yaşandığı böyle bir dönemde, bu durumun öğrencilerin davranışlarına ve duygularına nasıl yansıdığının ortaya konulması için yapılan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerin afet bağlamında COVID-19 sürecine yönelik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaokul öğrencilerinin afet, doğal afet, virüs ve COVID-19 virüsüne yönelik algılarının incelendiği bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; bir olayın ya da durumun derinlemesine incelendiği, verilerin gözlemler, görseller, işitseller, dokümanlar gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla sistematik bir biçimde toplandığı ve verilerin olaylara ya da durumlara bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Durum çalışmaları genelleme amacı taşımamakla birlikte ele alınan durum ya da olay ile ilgili nasıl ve niçin sorularını sorarak gerçek hayatın içerisindeki bir durum derinlemesine incelenir (Yin, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacılar tarafından önceden bir dizi ölçütün oluşturulması ile tüm durumların incelenmesidir (Marshall ve

Rossmann, 2014). Araştırmacılar tarafından ölçüt olarak gönüllü olma ve Bursa Mustafakemalpaşa İlçe merkezinde öğrenim görme ölçütleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa İli Mustafakemalpaşa İlçe merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören, araştırmaya gönüllü katılan 7. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu ortaokulda öğrenim gören 7. sınıfta 39 öğrenci öğrenim görmekte olup bu öğrencilerin 31'i ile uygulama gerçekleştirilmiştir. 31 öğrencinin tamamı sorulan sorulara cevap vermiş ve çiz anlat tekniği uygulamasına katılmıştır. Araştırmaya katılan 31 öğrencinin 23'ü kız, 8'i erkek öğrencidir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Durum çalışmalarında sıklıkla görüşme formları kullanılır. Görüşme, iki ya da daha fazla kişi arasında belirli bir durum veya olay ile ilgili genel çerçevenin oluşturulması ile birlikte katılımcıların bilgisine ve ilgisine göre sorular sorularak bilginin derinlemesine ortaya çıkarılmasıdır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Araştırma verilerinin toplanmasında; demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birlikte çiz- anlat tekniği formu da kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevapların yanında araştırma amcına yönelik algılarının daha derinlemesine incelenebilmesi hedeflenmiştir. Pandemi sürecinde özellikle eve kapanma tedbirlerinin uygulandığı dönemde çalışma uzaktan (online ortamda), velilerin onayı ve yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile 25 Mart- 30 Nisan 2020 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çizdiği resimlerin fotoğrafları elektronik ortamda alınmıştır. Formlarda öğrencilere araştırmacının amacı doğrultusunda cinsiyet bilgisine yer verilmiş, afet, doğal afet, virüs, COVID-19'a yönelik doğrudan ne anladıklarına ilişkin açık uçlu sorular sorulmuş, bunlarla ilgili istedikleri şekilde resim çizmeleri ve resimlerinde ne anlatmak istediklerini kısaca yazmaları talep edilmiştir.

Verilerin toplanmasına başlamadan önce öğrencilere yapılacak araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış olup öğrenciler tarafından demografik bilgi formu doldurulduktan sonra afet, doğal afet, virüs ve Covid-19 virüsü kavramlarını tanımlamaları, afet kavramına yönelik düşüncelerini resmetmeleri ve resimde neyi anlatmaya çalıştıklarını kısa bir cümle, slogan ya da mesaj şeklinde ifade etmeleri istenmiştir. Çiz-anlat tekniğini kullanmadaki amaç veri toplama araçlarını çeşitlendirerek öğrencilerin bu kavramlara yönelik bilişsel ve duyuşsal yapılarının daha iyi bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilmiş olan verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemin amacı elde edilmiş olan

bulguların aslına uygun şekilde yorumlandıktan sonra okuyucuya bir plan dahilinde ve var olan gerçekleri yansıtabilecek şekilde sunulmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada güvenilirliği sağlamak için tüm veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde kodlanmış ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak içinse elde edilen verilerin tamamı bir başka uzman tarafından da incelenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar tek tek kaydedildikten sonra uygun olan kategorilere ayrılıp tablolastırılmıştır. Bu kategoriler frekans tabloları şeklinde sunulmuş ve bulgular öğrencilerin verdikleri cevaplardan ve yaptıkları resimlerden örneklerle yer verilerek tabloya aktarılmıştır. Verilerin detaylıca incelenmesi sonucunda öğrencilerin verdiği cevaplarda cinsiyete göre farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı elde edilen veriler cinsiyet değişkeni dikkate alınarak aktarılmıştır. Kız öğrenciler için K1, K2, K3, ...; erkek öğrenciler için E1, E2, E3, ... şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

3.BULGULAR ve YORUMLAR

Ortaokul öğrencilerinin afet ve COVID-19'a ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada ilk olarak öğrencilere “afetten ne anladıkları” sorulmuştur. Öğrencilerin afet kavramına yönelik cevaplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Afetin tanımına yönelik verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız (f)	Erkek (f)	Örnek ifadeler
Doğal faktörler	17	5	-“Yangın,deprem,sel vb.şeylere denir.” (K8) -“Doğal olaylarla oluşan olaylar.” (E1)
Can ve mal kaybı	16	4	- “Can ve mal kaybın a neden olur.” (E2) - “Çevremizde oluşan, can ve mal kayıplarına neden olabilen olaylara denir .”(E4)
Beşeri faktörler	3	-	- “Doğal ya da beşeri faktörler,feci bir olay.” (K9) -“İnsanlar yüzünden oluşan ve doğaya zarar veren şeye afet denir.” (K21)
Din/inanış	1	-	- “Allah tarafından olan doğa olayı.” (K1)
Bilmiyorum	2	-	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin afet kavramını “doğal faktörler”, “can ve mal kaybı”, “beşeri faktörler” şeklinde açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bir öğrenci afeti din/inanış ile ilişkilendirmiş ve iki öğrenci ise bilmediğini ifade etmiştir. Cinsiyete göre önemli bir farklılık olmayan cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde; afetlerin oluş nedenlerini doğal ve beşeri faktörler şeklinde öğrencilerin açıklamaya çalıştıkları, afetin sonucu olarak da can ve mal kaybını dile getirdikleri, afeti ne-

den ve sonuçlarıyla tanımlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bunun yanında öğrenci ifadelerinden anlaşılacağı üzere; afet denildiğinde deprem, sel, yangın gibi afetlerin örnek verilmesi, daha çok öğrencilerin doğal afetleri sıralamaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu; Türkiye’de özellikle deprem ve sel gibi afetlerin daha sık meydana gelmesi, medyada bu haberlere sıklıkla yer verilmesi ve sosyal bilgiler dersinde bu afet örneklerinin daha fazla yer alması ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin doğal afet kavramına yönelik cevaplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Doğal afetin tanımına yönelik verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız (f)	Erkek (f)	Örnek ifadeler
Doğal faktörler	19	8	- “... doğal sebeple olan.” (E1) - “Deprem, sel, heyelan vb. şeylerin doğa tarafından olması ...” (K7)
Can ve mal kaybı	8	2	- “İnsanlara zarar veren, can ve mal kaybına neden olan...” (K12) - “Büyük zarara uğratar ve can, mal kaybına yol açar...” (K20)
Zaman	4	-	- “İnsanların ansızın başına gelebilecek, karşı koyamayacağı her türlü tehlikeye denir (K14). - Bir anda gerçekleşir (K17).
Bilmiyorum	2	-	

Tablo 2’de, öğrencilerin doğal afet kavramını doğal faktörlerle açıklamaya çalıştığı ve doğal afetlerin can ve mal kayıpları ile sonuçlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin afet kavramında olduğu gibi kalıp bilgi ile cevap verdikleri söylenebilir. Bunun yanında herhangi bir zamanda ansızın karşılaşılabilecek ve engellenemeyecek bir olay şeklinde doğal afeti değerlendirmeleri de dikkate değer bir bulgudur.

Ortaokul öğrencilerinin afet örneklerine yönelik cevaplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Afet örneklerine yönelik verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız (f)	Erkek (f)	Örnek ifadeler
Jeolojik afetler	22	7	- “... heyelan, erozyon, deprem, yangın,çığ, kasırga, hortum...” (K9) - “... volkan, deprem, sel, kasırga, kum fırtınası, yangın...” (E3)

Klimatik afetler	22	7	- “Sel, çığ, deprem vb. gibi olaylardır.” (E2) - “... çığ, sel veya don gibi olaylar.” (K13)
Biyolojik afetler	2	1	- “Salgın hastalıklar, deprem, su baskını, yangın vb.” (K18) - “Salgınlar ...” (K21)
Diğer	2	-	

Tablo 3’te, öğrencilerin verdiği afet örneklerin çok benzer olduğu ve jeolojik ve iklimik afet örneklerine sıklıkla ifadelerinde yer verdikleri görülmektedir. Deprem, sel, heyelan, çığ, erozyon, orman yangını, volkanik patlama en sık verilen afet örnekleridir. Bununla birlikte salgın hastalıklar gibi biyolojik afet örneklerine oldukça az öğrencinin ifadesinde rastlanılmıştır. Afet ve doğal afet kavramlarına yönelik tanımlamalarında olduğu gibi afet örnekleri sorusunda da öğrencilerin benzer kalıp bilgileri işe koştukları söylenebilir. Biyolojik afet gibi teknolojik afetler (maden kazaları vb.), sosyal afetler (savaşlar, terör vb.) gibi farklı afet türlerine hiç örnek verilmemesi öğrencilerin bu olayların bir afet olup olmadığına yönelik bilgi ve farkındalık eksikliklerinin olduğunu gösterdiği de iddia edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin afeti yaşama, afet hazırlık eğitimi alma, afete hazır olma, afet ve acil yardım bilgi durumlarına yönelik cevaplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrenci cevaplarının cinsiyete göre dağılımı

Ana Kategori	Alt kategori	Kız		Erkek		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Afeti yaşama	Yaşadım.	20	64,5	8	25,5	28	90
	Yaşamadım.	3	10	-	-	3	10
	Toplam	23	74,5	8	25,5	31	100
Afet hazırlık eğitimi	Eğitim aldım.	17	54	6	20	23	74
	Eğitim almadım.	6	20	2	6	8	26
	Toplam	23	74	8	26	31	100
Afete hazırlık durumu	Afete hazırız.	6	20	3	10	9	30
	Afete hazır değiliz.	17	54	5	16	22	70
	Toplam	23	74	8	26	31	100
Afet ve acil yardım bilgisi	Bilgiye sahibim.	16	52	5	16	21	68
	Bilgiye sahip değilim.	7	22	3	10	10	32
	Toplam	23	74	8	26	31	100

Tablo 4’te, öğrencilerin %90’nın bir afet yaşadığı, %74’ünün afete hazırlık anlamında okullarda bir eğitim aldığı, %30’nun afete kendilerinin ve çevrelerinin hazır olduğunu düşündükleri, %68’inin afet ve acil yardım konularında bilgiye sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğren-

cilerin deprem ve sel doğal afetini yaşama deneyimlerine karşılık, yaşanılacak bir afete karşı kendilerinin ve çevresindekilerin hazır olmadıklarını belirtmeleri oldukça dikkate değerdir. Afet hazırlık eğitimi aldıklarını belirten öğrencilerin; okullarda deprem, sel, heyelan ve çığ afeti hakkında verilen bilgiden öteye bir afet hazırlık eğitimi almadığı, çök-kapan-tutun dışında afet ve acil yardım bilgilerinin olmadığı da araştırmada ortaya çıkan bir başka önemli bulgudur. Bu bulgular, öğrencilerin kendilerinin ve çevresindekilerin afete hazırlık durumunu yetersiz görmesini destekler niteliktedir.

Biyolojik bir afet olan ve 2020 yılı sonunda itibaren tüm dünya gündeminde yer alan, yaşamın bir parçası hâline dönüşen COVID-19 salgınına yönelik de öğrencilere bazı sorular sorulmuştur. Bunlardan ilki olan virüs kavramına yönelik öğrencilerin cevaplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Virüse yönelik verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız (f)	Erkek (f)	Örnek ifadeler
Hastalık	14	6	- "... Virüs hastalıktır. Örneğin korona ..." (K1) - "... Bir hastalıktır ..." (E5)
Bulaşıcı	16	3	- "Bulaşıcı bir mikrop." (K8) - "... Bulaşıcıdır." (E2)
Mutasyon	7	1	- "Kendini yenileyebiliyor." (K13) - "Canlıdan canlıya geçiyor, değişiyor ..." (K18)
Gözle görülmeyen	4	2	- "Gözle görülmüyor. Mikroskopa görülebilir." (K19) - " Görünmeyen ama bize zarar veren bir canlı ..." (E7)
İnsanları öldüren	6	-	- "Genellikle ölümcül bir hastalık." (K9) - " Ölümcül olabilen bir hastalık ..." (K21)

Tablo 5'te görüldüğü gibi; öğrencilerin virüs denildiğinde akıllarına sadece COVID-19 virüsünün geldiği, başka virüslerden bahsetmediği ve dolayısıyla tüm dünyayı esir alan COVID-19 sürecinden fazlasıyla etkilendikleri söylenebilir. Virüs denildiğinde; hastalık yapma, bulaşma, mutasyona uğrama, gözle görülememesi ve insanların ölümüne yol açması öğrencilerin akıllarına gelen ifadelerdir. Bu ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin COVID-19 sürecinden fazlasıyla olumsuz etkilendikleri, COVID virüsünün hastalık, yayılması ve ölüme neden olmasının yanı sıra virüs mutasyonlarına ilişkin de bilgi sahibi oldukları, gündemi takip ettikleri söylenebilir. Öğrencilerden virüsü bir afet olarak niteleyenlerin az olduğu tespit edilmiştir. Örneğin K4, "Tehlikeli ve bula-

şıcı ,ölümlere sebep olan, çok ciddi önlem alınması gereken bir mikrop olduğu için ciddiye alınması gereken bir afettir.” ifadesiyle virüsün neden olduğu bulaşıcı hastalıkları afet olarak nitelendirdiği görülmektedir. E8 ise “Virüsler doğal olduğu için afettir.” derken doğal olan virüs ve/veya bulaşıcı hastalıkları afet şeklinde sınıflandırması oldukça dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrencilerin afet ve doğal afet kavramına yönelik bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının da olduğunu söylemek mümkündür. Virüslerin neden olduğu bulaşıcı hastalıkların afet olmadığını ifade eden çok sayıda öğrenci olmuştur. Örneğin, K3 “Virüs bir doğal afet değildir. Doğal afetler doğa olayıdır.” derken K12 “Virüs kesinlikle doğal bir afet değildir. Çünkü virüs Allah’tan gelen bir şeydir...” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin afetler konusunda önemli bir bilgi eksikliği ve kavram yanlışlarının olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Öğrencilerin COVID-19 hakkında neler bildiklerine yönelik soruya verdikleri cevapların cinsiyete göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: COVID-19’a yönelik verilen cevapların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız (f)	Erkek (f)	Örnek ifadeler
Özellikleri	14	6	- “... Ölümcül bir virüs ama bazıları kurtuluyor...” (K11) - “... Çok bulaşıcı ...” (E5)
Bulaşma şekli	6	2	- “Solunum yoluyla bulaşıyor...” (K4) - “... Solunum ve temasla bulaşıyor...” (E4)
Korunma yolları	6	-	- “...Sağlıklı beslenmeliyiz...” (K21) - “Temizliğe daha fazla önem vermeliyiz...” (K22)
Belirtileri	4	-	- “Boğaz ağrısı, yüksek ateş ve öksürük.” (K1) - “Yüksek ateş, kuru öksürük, nefes darlığı...” (K18)
Diğer	1	2	- “Hızlı yayılıyor...” (E2) - “65 yaş üstü kişiler için daha riskli...” (K7)

Tablo 6’da; öğrencilerin COVID-19 ile ilgili gündemi, medyayı ve söylemleri takip ettikleri, COVID-19’a ilişkin özelliklerini, bulaşma şeklini, korunma yollarını, belirtilerini doğru bir şekilde ifade edebildikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi verebilmeleri dikkat çekici başka bir bulgudur. Öğrencilerin COVID-19’a ilişkin alınması gereken önlemlere de sıklıkla vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler daha çok bireysel önlemler ve hijyen konularında görüş bildirmişlerdir. Örneğin; K12 “Dışarı çıkmıyorum... Kendimi temiz tutmaya çalışıyorum.” derken E5 “Evde kalmak ve maske takmak...”, K21 “Sağlıklı beslenmeye çalışıyorum...”, K18 “Sık sık ellerimi yıkıyorum...” ve E7 “Maske, kolonya, dezenfektan kullanıyoruz...” ifadelerinde görüldüğü

gibi, öğrencilerin bireysel aldıkları önlemlerden bahsettikleri ve özellikle de sağlıklı beslenme ve hijyene vurgu yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı alınan önlemlerin yeterli olduğunu düşünürken diğer kısmı önlemlerin yeterli olmadığını ve özellikle de önlemler alınmış olsa da uygulanmasında yaşanan sorunları dile getirmişlerdir. Örneğin, K1 “Evet önemler yeterli gibi. Ama bazı insanlar bunlara uymadığı için virüsten kurtulabileceğimizi sanmıyorum...” derken E5 “Yetersiz önlemler. Herkes dışarıda dolaşıyor...” ve K4 “Kimse virüsü ciddiye alıp tedbirlere uymuyor...” ifadeleriyle alınan tedbirlerin uygulamadaki sorunlarına vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin tedbirlerden ziyade insanların tedbirleri uygulamadaki sorumsuz davranışlarını örneklendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin pandemi sürecindeki yaşantıları da dikkate alınarak dünyada ve ülkemizde sağlıkla ilgili çalışmalara gönüllü katılma, gönüllü sivil toplum kuruluşlarında görev alma ile ilgili soruya verdikleri cevabların cinsiyete göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Gönüllü katılıma yönelik cevapların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız (f)	Erkek (f)	Örnek ifadeler
Gönüllü katılırim.	23	5	- “... Belki de o kuruluşa üye olmam, gönüllü çalışmam birçok insanın hayatını kurtaracak...” (K8) - “... Ülkemi kurtarmak için herşeyi yaparım ...” (E5)
Gönüllü olmam.	-	3	- “...Hayatın tadını çıkarırım...” (E7) - “... Gönüllü olmam...” (E8)

Tablo 6’da; öğrencilerin önemli bir kısmının pandemi gibi bir süreçte dünyada ya da ülkemizde gönüllü olarak sağlıklı ilgili çalışmalara katılabilecekleri, sivil toplum kuruluşlarına üye olabilecekleri ve görev almayı isteyeceklerini belirttikleri görülmektedir. Özellikle kız öğrencilerin küresel/toplumsal bir sorunun çözümünde sorumluluk almaya daha istekli oldukları dikkati çeken önemli bir husustur. Sadece üç erkek öğrencinin bireysel yaşamlarını önceledikleri ve toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk almaya gönüllü olmak istemedikleri tespit edilmiştir. Sağlıkla ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olma sorunun çözümünde gönüllü olma hususunda erkek öğrencilerin vatanseverlik değeri/duygusu ile hareket ettikleri ve ülkemizde görev almayı tercih ettikleri de önemli bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenilere biyolojik bir afet olan COVID-19 pandemisine yönelik çiz-anlat tekniği kullanılarak birer resim çizdirilmiştir. Öğrencilerin re-

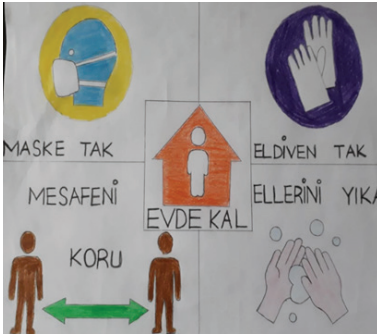
simlerinde hastalıktan korunma, hijyen, sosyal mesafe, aşı gibi hususlara yer verdikleri görülmüştür. Öğrenci resimlerinden bazı örnekler aşağıda gösterilmiştir.



Resim 1: K12'nin resmi



Resim 2: K10'nun resmi



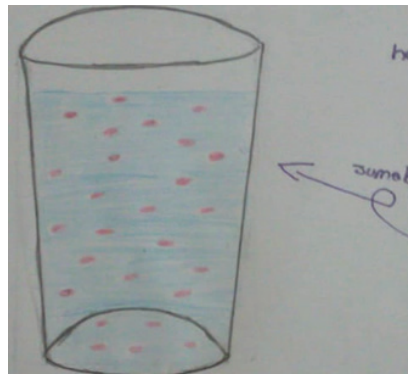
Resim 3: K5'in resmi



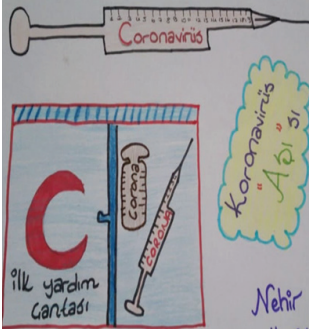
Resim 4: E6'nın resmi



Resim 5: K4'ün resmi



Resim 6: E3'ün resmi



Resim 7: K18'in resmi



Resim 8: K22'nin resmi

Öğrencilerin çizdiği resim örnekleri de incelendiğinde yaşanan pandemi sürecinin nedenlerini dini gerekçelerle açıklamaya çalışınlar olduğu gibi, Çin'i suçlayan öğrencilerin de olduğu tespit edilmiştir. Örneğin E2'nin "Çin'e kolonya bombası atalım..." şeklindeki ifadesi hem bir suçlamayı hem de şiddet içeren bir çözümü göstermesi açısından anlamlıdır. Öğrencilerin bir bilgi kirliliği ile de karşı karşıya kaldığı, hem medyadan hem de ailesinden ve çevresinden pandemiye ilişkin söylemlerden fazlasıyla etkilendiği de görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin hem çizdiği resimde hem de bu resimle ilgili açıklamasında sumaklı suyu bir şifa reçetesi gibi sunması ve bunu dini bir gerekçeye dayandırması dikkate değerdir. Bu öğrencinin (E3) "... Peygamberimiz rüyasında sumaklı su için demiş... Sumaklı suyu ... yapılır..." şeklindeki ifadesi çevresinden etkilendiğini açık bir şekilde göstermektedir.

Öğrencilerin medyada sıklıkla yer alan sloganlara resimlerinde yer verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K4'ün "Hayat eve sığar!", K12'nin "Korona virüs alacağımız tedbirlerden daha güçlü değildir!" sloganlarına resimlerinde ve ifadelerinde yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin pandemi sorunun çözümüne yönelik önerilerini resimlerinde ön plana çıkardıkları da dikkat çekici bir bulgudur. Bu bağlamda öğrencilerin yine özellikle kız öğrencilerin sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirdikleri ve bu önerilerin medyada da bilimsel olarak sıklıkla vurgulan çözümler olduğu görülmektedir. Örneğin, K10 "Maske ve eldiven kullanalım. Ellerimizi sabunla sık sık yıkayalım...", E1 "Yarınlar için evde kal...", K6 "Sık sık dezenfektan sık. Maskeni tak...", E3 "... mesafenizi koru...", K18 "Hijyen tüneline gir... Her aile sıra sıra buradan geçecek ve virüsü yenecek...", K22 "Ülkeler beraber çalışmalı. Aşı olmalıyız..." ifadeleriyle özellikle bireysel alınabilecek tedbirlere vurgu yaparken bir yandan da aşı konusunda ülkelere iş birliği çağrısında bulunmaktadırlar.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerin afet bağlamında COVID-19 sürecine yönelik algılarının ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmada; öğrencilerin afet ve doğal afet kavramlarını benzer şekilde tanımlamaya ve örneklendirmeye çalıştıkları, bu kavramları eş anlamlı olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç çiz-anlat tekniğinin uygulanması ile elde edilen verilerde de ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında sorulan tüm soruların cevapları, çizilen resimler ve resimlerin anlat bölümleri bütüncül olarak ele alındığında; ortaokul öğrencilerin afet ve doğal afet kavramını eş anlamlı kullandıkları, tanımlayamadıkları, verilen örneklerin deprem, sel, heyelan, çığ doğal afetleri ile sınırlı kaldığı, afetleri sınıflandıramadıkları, biyolojik ve teknolojik afetleri bilmedikleri, bulaşıcı hastalıkları bir afetten ziyade hastalık şeklinde sınırlı bir tanımlama ile ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin deprem, sel, heyelan, çığ doğal afetlerini örnek vermeleri sosyal bilgiler ders kitaplarında ve materyallerinde bu afetlere yer verilmesi ile ilişkili olabilir. Bununla birlikte Türkiye’de deprem ve sel afetinin sıklıkla yaşanması, medya da bu afetlere sıklıkla yer verilmesi de öğrencilerin bilişsel yapılarında yer edinmesinde etkili olmuş olabilir. Nitekim kavram, edinilen tecrübelerin ve var olan bilgilerinde bir araya getirilerek düzenlenip çeşitli şekillerde gruplandırmalarının yapıldığı tasarımlardır (Mortera, 1986; Kılıç, 2008). Afet, doğal afet gibi kavramların öğretimi zihinsel bir süreç olup bu süreçte birey öğreneceği kavramı daha önce sahip olduğu bilgi ve deneyimleri üzerine inşa ederek zihninde yapılandırır. Bu bağlamda; ortaokul öğrencilerde; hem okul, öğretim programı ve öğretim materyalleri, hem medya hem de yakın çevrelerinden edindikleri deneyimlerin afet ve afetlerin sınıflandırılması, örnekledirilmesi hususunda etkili olduğu açıktır. Bu kavramlara yönelik önemli bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışlarının da olduğu görülmektedir. Afet, afet türleri, doğal afetlere yönelik bilişsel yapı ve kavram yanlışlarının tespiti-ne yönelik yapılan çalışmalarda da ortaokul öğrencilerinde benzer kavram yanlışlarının olduğu vurgulanmıştır (Turan ve Kartal, 2012; Solmaz ve Kaynak, 2012, Tokcan ve Yiter, 2017; Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018; Gürbüz ve Karadeniz, 2021).

“Afetle karşılaşma durumu”, “afete hazırlık eğitimi”, “afet ve acil yardım hakkında bilgi düzeyi” ve “yaşanılan çevrenin afetlere hazırlık durumu”na ilişkin verilen cevapların incelenmesi sonucunda; öğrencilerin afetlere karşı kendilerini hazırlıklı görürken çevrelerini bu hazırlık ve farkındalık hususunda yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde yapılan araştırma sonuçlarında da, afet bilinci/farkındalığı temel düzeyde olmakla birlikte afete hazırlık anlamında yetersizlik ve eksikliklerin olduğu vurgulanmıştır (Dikmenli ve Gafa, 2017; Karakuş ve Önger, 2017; Maya ve Sarı, 2018; Şahin, Lamba ve Öztıp, 2018). Tüm bunlar birlikte

değerlendirildiğinde; afetlerin yaygın görüldüğü bir ülke olan Türkiye’de afet konusunda toplumda bir farkındalık olmakla birlikte gerçek anlamda bir hazırlığın olmadığı, tedbirlerin yeterli olmadığı, afetle yaşama anlayışının hakim olmadığını söylemek mümkündür.

Virüs kavramına ilişkin öğrencilerin doğru tanımlamalar yapabilmeleri oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Öğrencilerin ilk kez böyle küresel boyutta bir salgın durumuyla karşılaştığı düşünüldüğünde, virüs gibi zor bir kavramın tanımına yönelik doğru ifadelerin kullanılmış olması; medya aracılığıyla yapılan paylaşımların, haber bültenlerinde güncel konulara ilişkin yapılan yorumların, bilgilendirici kamu spotlarının öğrenciler tarafından takip edilerek süreç hakkında bilgi sahibi olmaları ile açıklanabilir. Nitekim yapılan benzer araştırmalarda da çocukların virüs, COVID, salgın konularında medyadan ve çevreden çok etkilenmiş oldukları dile getirilmektedir (Bailey, 2020; Demir Öztürk vd., 2020; Gözübüyük, 2020;).

Koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı hastalığın küresel boyutta bir salgına dönüşmesi ve biyolojik bir afet olarak bilimsel olarak sınıflandırılmasına karşın öğrencilerin bu durumu bir afetten ziyade bir doğa olayı şeklinde ve hatta kader inancı ile açıklamaları; öğrencilerin afet ve bulaşıcı hastalık ilişkisini kuramadıklarını göstermektedir. COVID-19 pandemisinin bir afet olarak sınıflandırılmasına yönelik bilgi eksikliğinin olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin salgından korunma, hastalığın belirtileri ve bulaşma yolları, aşı çalışmaları gibi konularda güncel ve doğru bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin gerek virüs gerekse COVID-19 virüsü hakkında edindiği birçok bilgiyi televizyon, internet gibi medya vasıtasıyla edindiği düşünülecek olursa, sosyal medyanın bireylerin yaşamları üzerinde vazgeçilmez bir etki yarattığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu yargıyı, birçok araştırma sonucu destekler niteliktedir (Yalçınalp ve Aşkar, 2003; Süer, Sezgin ve Oral, 2017; Afacan ve Avcı, 2020; Dölek, Durmuş ve Kuruyer, 2021). Araştırmada kız öğrencilerin; virüs, bulaşıcı hastalık, hastalıktan korunma ve tedbirler konusunda erkek öğrencilere göre daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da kız çocuklarının ve kadınların bulaşıcı hastalıktan korunma, tedbirler konusunda erkeklere göre daha bilgili ve duyarlı oldukları vurgulanmaktadır (Smith, 1963; Gözübüyük, 2020; Şimşek, 2020; Vanderweele vd., 2020; Dölek, Durmuş, ve Kuruyer, 2021).

Güncel olaylar öğrencilerin sosyalleşmesinin yanı sıra yaşamda olup bitenleri anlamlı hale getirmesine de aracılık eden kaynaklardanır (Kaltsounis, 1987). Bu güncel kaynaklardan biri de yaşadığımız yüzyılda büyük bir salgın haline gelen Covid-19 virüsüdür. Bu virüsün neden olduğu salgına yönelik öğrencilerden çözüm önerileri istenilmiş,

verilen cevapların medya da sıklıkla vurgulanan tedbirlerin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, elleri sık sık yıkama, maske ve gerektiğinde eldiven kullanma, odaların sık sık havalandırılması, sosyal mesafeye dikkat edilmesi, aşı geliştirilmesi ve aşılardan yaptırılması öğrencilerin çözüm olarak önerdikleri cevaplardan bazılarıdır. Öğrencilerin güncel sorunların çözümüne yönelik önerilerde çevrelerinden ve medyadan etkilenme durumları Eryılmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda da vurgulanmıştır. Nitekim öğrencilerin çizdikleri resimlerde slogan olarak “Hayat eve sığar!”, “Evde kal Türkiye!” gibi ifadeler yer verdikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında; ortaokul öğrencilerin afet, afet türleri, doğal afetler, bulaşıcı hastalıklar, afetlere hazırlıklı olma konularında bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışlarının olduğu ve bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu yanlışların ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği, bilgiden öteye bir yaşam tarzı olarak afetlere her an hazırlıklı olmaya yönelik eğitimlere ihtiyaç olduğu ve okullarda ders öğretim programlarının bu yönüyle güçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Afacan, E. ve Avcı, N. (2020). Koronavirüs (COVID-19) örneği üzerinden salgın hastalıklara sosyolojik bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5),1-14.
- AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı). (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. Erişim adresi: <https://www.afad.gov.tr/uplo-ad/Node/3495/xfiles/sozluk.pdf>
- Atalay, İ. (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü*. İzmir: META Basım.
- Bailey, J. (2020). Closing schools to slow a pandemic. Educational Next. Erişim adresi: <https://www.educationnext.org/closing-schools-to-slow-a-pandemic-coronavirus-covid-19-public-health/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, S. (2011). *Afetler coğrafyası*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Değirmenci, Y. ve İltar, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Demir Öztürk, E., Kuru, G., Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 117-134.
- Demirkaya Gedik, H. ve Altun, A. (2008). Sosyal bilgilerde güncel olaylar ve medya okuryazarlığı. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.498-537). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 417-451.
- Dikmenli, Y. ve Gafa, İ. (2017). Farklı eğitim kademelerine göre afet kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 21-36.
- Dölek, İ. (2020). Afetler ve afet yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, E., Dölek, İ. ve Kuruyer, D. (2021). Views on disasters and biologic disasters during Covid-19. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 338-358.

- Earle, D. (1982). Current events should be taught in primary classrooms. CORPUS ID: 150870371. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Current-Events-Should-Be-Taught-in-Primary-Earle/c99a6e9a80e636918d94139a3b94fd04a932d67e#paper-header>
- Eryılmaz, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gluchman, V. (2016). Moral theory and natural, or social, disasters (editorial). *Human Affairs*, 26, 3-7.
- Gözübüyük, T. M. (2020). Korona salgınının (Covid-19) toplumsal etkileri üzerine bir çalışma. M. Y. Alptekin (Ed.), *Birinci uluslararası sosyal ve beşerî bilimler araştırmaları sempozyumu (USBAS)*, (s.1-15). Trabzon.
- Gürbüz, İ.E. ve Karadeniz, V. (2021). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu üzerine coğrafi bilgi yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni yaklaşımlar Dergisi*, 5 (1), 17-45.
- Kadioğlu, M. (2008). *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri*. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayınları.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school the basics for citizenship*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Karakuş, U. ve Önger, S. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 482-491.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavramın içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 145-161.
- Libresco, A. (2003). Current events matters... for elementary social studies methods students. *The International Social Studies Forum*, 3(1), 273-276.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Maya, İ. ve Sarı, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkiye’de afet eğitimi uygulamaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 49-65.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Nesrin Oran (Çev.). İstanbul: Devlet Öğretmen Koleji Yayınları.
- Mortorella, P. H. (1986). Teaching concepts. James, M.C. (Ed.), *Classroom teaching skills*. USA: Healty and Company.
- Roy, C., Reed, D. ve Hutt, J. (2010). Aerobiology and inhalation exposure to biological select agents and toxins. *Veterinary Pathology*, 47(5), 779-789.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19 rehberi*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü.

- Smith, D.O. (1963). Current events in the intermediate grades of a modern elementary school. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Newark State College, New Jersey.
- Solmaz, F. ve Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanılgıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi (USBED)*, II(III), 137-147.
- Süer, S., Sezgin, K. ve Oral, B. (2017). Z Kuşağındaki öğrencilerin internete ilişkin algılarının belirlenmesi:bir metafor çalışması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6 (12), 190- 203.
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Yayınları.
- Şahin, Y., Lamba, M. ve Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159.
- Şimşek, Z. (2020). Biyolojik afet olarak Covid-19 pandemisi özelinde mevsimlik tarım işgücü ve ailelerine yönelik temel sağlık hizmetlerinin sunumu. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, Covid-19 Özel sayı, 103-111.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2020). *TDK Sözlüğü*. Erişim adresi: <http://tdk.gov.tr>
- Tercan, B. (2020). Biyolojik afetler ve COVID-19. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 41-50.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 115-129.
- Turan, İ. ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Turner, T. N. (1995). Riding the rapids of current events. *The Social Studies*, 86/30, (May/June).
- UN (United Nations). (2009). *International strategy for disaster risk reduction, terminology on disaster risk reduction*. Erişim adresi: <http://www.unisdr.org/we/inform/publications/7817>
- Uzunçibuk, L. (2009). Doğal afetlerin kentsel ve bölgesel planlamada yeri. *Jeodezi, Jeoinformasyon ve Arazi Yönetimi Dergisi*, 2(101), 18-27.
- Ünal, F. (19-22 Haziran 2019). Ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara ilişkin algıları. *VI. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER)*, Ankara, s. 447-458.
- Vanderweele, T. J., Chen, Y., Long, K., Kim, E. S., Trudel-Fitzgerald, C. ve Kubzansky, L. D. (2020). Positive epidemiology? *Epidemiology*, 31(2), 182-192.

- WHO (World Health Organization). (2020). Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yalçınalp, S. ve Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla interneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 100-107.
- Yavaş, H. (2005). *Doğal afetler yönüyle Türkiye’de belediyelerde kriz yönetimi*. Ankara: Orion Yayınları.
- Yazıcı, Ö. ve Ulu Kalın, Ö. (2018). Doğal afet için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Applied Social Research Methods Series*. Sage Publications.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 78-94.

Bölüm 7

**EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM
GÖREN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLİK PROGRAMI
ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Serpil RECEPOĞLU¹

Ergün RECEPOĞLU²

1 Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, melekrecepoglu@gmail.com

2 Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, recepogluergun@gmail.com

Giriş

Yeryüzündeki bütün canlılar hayatlarını sürdürebilmek için iletişim kurmak zorundadır. İletişim, sosyal bir varlık olan insanın hayatında önemli bir öğedir. İletişim bilgi, fikir ve duyguların bir kimseden diğerine geçme sürecini ifade etmektedir. Baltaş ve Baltaş (1992) iletişimi, duyu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu iletişim için, “Duyu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişimasyon” tanımını kullanmaktadır. İletişim karmaşık, simgesel hem kapsam hem de ilişki boyutu olan etkileşimsel bir süreci ifade etmektedir (Aydın, 2007). İletişimin karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayan Sage (2006) iletişimin birçok farklı kaynaktan toplanan bilgilerin açıklıkla ve birbiriyle ilişkili olarak belirli bir düzen içinde iletilip, iletilen mesaja alıcının verdiği tepkiye göre oluşturduğumuz tutumun farkına varmayıp kapsadığını vurgulamaktadır.

İnsanların karşılaşp birbirlerinin farkına varması ile iletişim süreci başlamaktadır (Sethi ve Seth, 2009). Bu süreç sözlü veya yazılı bir mesaj iletiminden ziyade bir paylaşım sürecidir. Süreç içinde iki veya daha fazla insan arasında çoğunlukla güdüleme ya da etkileme amacıyla bilgi paylaşımı gerçekleştirilir (Daft, Kendrick ve Vershinina, 2010). Bu doğrultuda Griffin ve Moorhead (2014) iletişimin iki veya daha fazla kişi veya grubun bilgi ve anlam paylaşımında bulunduğu sosyal bir süreç olduğunu belirtmektedir.

İnsanlar diğer insanlarla bir arada olabilmek, onları anlayabilmek, kendilerini anlayabilmek ve etkileyebilmek yani sosyalleşebilmek için iletişim kurarlar (Koçel, 2010). Belirli bir sosyal çevre içinde yaşayan insanlar, farkında olsun veya olmasınlar birbirleriyle iletişim içerisinde oldukları (Çağlar, 2017). Toplum içinde yaşayan insanlar, birbirleri ile iletişim kurarak amaçlarına ulaşabilirler. İletişim aynı zamanda bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan bir köprü görevini de üstlenmiştir (Geçikeli, Serçeoğlu ve Üst, 2011).

İletişim kişiler arasında ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde etkili olan bir kavramdır ve bir örgüt için oldukça önemlidir. Özellikle eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak iletişimin yoğun olarak kurulduğu bir örgüttür. Çünkü eğitimin temeli iletişime dayanmaktadır. Hem eğitim kurumunun işleyişini sürdürmesi hem de kurumda amaçlanan eğitimin öğretimin yapılması için iletişim kurmak gereklidir.

İletişim becerisi, “kişilerin duygularını, fikirlerini, inançlarını ve tutumlarını ifade etmedeki yeteneği” olarak tanımlanabilir (Alper, 2007). Etkili iletişim becerisi, bilişsel ve davranışsal yeterlilikler gerektiren, insanlar arasındaki duygu ve düşünce iletişimini sağlayan sözel ve sözel olmayan

mesajlara duyarlılık olarak ifade edilmektedir. Bu beceride iki önemli bileşen dinleme ve tepki verme boyutları bilişsel, mesajın doğru kodlanması; anlamlandırılması ve aynı zaman da davranışsal bakımından etkili, doğru tepkileri gösterme olarak ele alınmaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

İletişim konusunda gerçekleştirilen çalışmalar, bireylerin iletişim becerilerindeki yeterliliklerinin, özellikle insan iletişimi ile ilgili olan mesleklerde çalışanların başarısında önemli bir etken olduğu üzerinde durulmaktadır (Balcı, 1996; Chant, Jenkinson, Randle ve Russell, 2002). İletişim becerileri, eğitim alanında da üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. **Öğretmen iletişimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde** öğretmenlerin iletişim becerilerinin; mesleki kıdem (Doğan, 2017; Kayhan, 2014; Nacar ve Tümkaya, 2011), cinsiyet (Fırat ve Kiraz, 2012; Nacar ve Tümkaya, 2011), kişilerarası problem çözme becerilerinin, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi (Nacar ve Tümkaya, 2011), okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin öğrenim durumları, yaş (Uygun Takmaz, 2009) lise türü (Doğan, 2017) ve eğitim kademesi (Kayhan, 2014) gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin iletişimi, çalışma ortamlarındaki memnuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır (Bozkurt Bulut, 2004). Öğretmenlerin iletişimleriyle ilgili yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin karara katılma durumlarının ve örgütsel iletişim algılarının örgütsel iletişim düzeylerini etkilediği görülmektedir (Uygun Takmaz, 2009).

Literatürdeki iletişim konusu incelendiğinde öğretmenler kadar öğretmen adaylarına da yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin iletişim becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; Öğrencilerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Adayların iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri (Baykara Pehlivan, 2005) cinsiyet (İ. Çetinkaya, 2011; Milli ve Yağcı, 2016), sınıf değişkenleri (Z. Çetinkaya, 2011), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar (Tunçeli, 2013), üniversite Öğrencilerinin okuduğu bölümler (Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008) açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmüştür.

Baykara Pehlivan (2005) çalışmasında, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerisi algısının yüksek düzeyde olduğunu ve adayların iletişim becerisi algısının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır. Ancak Pehlivan'ın çalışmasında, Öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dilekmen, Başcı ve Bektaş'ın (2008), eğitim fakültesi Öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelendiği çalışmalarında ise, Öğrencilerin iletişim becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği bulunmuştur. Çevik (2011) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin orta düzeyde bulunduğu ve adayların iletişim

becerilerinin cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Z. Çetinkaya'nın (2011) çalışmasında ise Türkçe eğitimi bölümü Öğrencilerin, iletişim becerilerine ilişkin görüşleri olumlu yönde bulunmuş, adayların iletişim becerilerinde anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark saptanmamış olup cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından ise anlamlı farka ulaşılmıştır.

Daha küçük yaşlardan itibaren verilecek beceri eğitimi ile öğrencilerimize iletişim becerileri kazandırarak içinde yaşadığı toplumda mutlu, üretken ve etkili bir insan olması sağlanabilir. (Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012). Bunun için bu eğitimi verecek olan öğretmen ve Öğrencilerin iletişim becerilerinin yüksek olması gerekir. Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerilerini farklı değişkenler açısından analiz etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri ne düzeydedir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri televizyon izleme sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri izledikleri film türlerine göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri bilgisayar-internet kullanma sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin farklı değişkenler açısından iletişim becerileri araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesinde eğitim gören 346 öğrenci oluşturmaktadır. Anketin bir kısmına cevap veren 75 anket işleme alınmamıştır. Sonuç olarak 271 öğretmen adayının anketlere verdikleri cevaplar işleme alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 55'i kadın (N=149), % 45'i (N=122) ise erkektir. Öğrenim gördükleri sınıflara göre incelendiğinde katılımcıların yaklaşık % 25,1'i birinci sınıf, % 35,4'ü ikinci sınıf, % 25,1'i üçüncü sınıf ve % 14,4'ü ise dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ait demografik bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuş maddeler yer almıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin iletişim becerileri tespit etmek amacıyla “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır.

İletişim Becerileri Envanteri (İBE):

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirmiş olan İletişim Becerileri Envanteri, bireylerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan envanterin ilk sürümünün madde sayısı 70'tir. Envanter daha sonra tekrar, 500 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme uygulanmış, yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 45'e indirilmiştir.

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından son hali verilen envanter likert tipi 45 sorudan oluşmaktadır. Envanter Bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan iletişim becerilerini ölçmektedir. Her bir boyutu ölçen 15 madde vardır. İBE alt boyutlarının maddeleri şu şekildedir:

Bilişsel: 1-3-12-15-17-18-20-23-24-26-28-33-37-45

Duygusal: 5-9-11-27-29-31-34-35-36-38-39-40-42-43-44

Davranışsal: 2-4-7-8-10-13-14-16-19-21-22-25-30-32-41

Maddeler, . ‘Her zaman (5)’ ‘Genellikle (4)’, ‘Bazen (3)’, ‘Nadiren (2)’ ve ‘Hiçbir zaman (1)’, olarak yanıtlanmaktadır. Boyutlarda ve genel (toplam) iletişim becerisinde yüksek puan, daha yüksek iletişim becerisine karşılık gelmektedir. Ölçeğin puanlanmasında 3-5-9-10-11-16-23-24-27-

29-31-32-34-35-37-41 ve 42. maddeleri ters çevrilip ölçeğin toplam puanı ve alt ölçeklerin puanları tespit edilmektedir.

Envanterin geçerlik çalışmalarıyla ilgili Korkut (1996) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmasında; geçerliği .70 bulunmuştur. Bu sonuçların ölçeğin geçerli sayılabilmesi için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Ersanlı ve Balcı (1998), envanterin güvenilirliğini test etmek için 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları uygulamanın ardından 170 kişilik bir gruba tekrar uygulama yapmışlardır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .68, test yarılama yöntemi ile yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Ölçeği iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin güvenilirliğinin kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998).

Araştırma kapsamında, İletişim Becerileri Envanteri’nin güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 16 (Statistical Package of Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bağlı olarak yapılmıştır. İletişim becerileri envanteri beşli likert tipi bir anket olduğu için betimsel bulgulara ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır.

	Aralıklar
Hiçbir Zaman	1.00 - 1.80
Nadiren	1.81 - 2.60
Bazen	2.61 - 3.40
Genellikle	3.41 - 4.20
Her Zaman	4.21- 5.00

Araştırmanın alt problemlerinden Öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisini araştırmak için t-testi kullanılmıştır. T-testi kullanılmasının sebebi cinsiyet değişkeninin iki gruba ayrılmasıdır. Diğer alt problemlerde değişkenler ikiden fazla gruba ayrılmıştır bu nedenle bu değişkenlerin Öğrencilerin iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için de One Way ANOVA testi yapılmıştır. Analize başlamadan önce normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Nor-

mallik, tek ve çok değişkenli normallik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tek değişkenli normalliği basıklık ve çarpıklık katsayılarını inceleyerek test etmek mümkündür. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 değerleri arasında yer almasının verilerin normal bir dağılımdan geldiğini göstermektedir (Çokluk, vd. 2012). Buna göre hiçbir değere ait basıklık çarpıklık değerinin verilen değerlerin dışında olmadığı görülmüş ve verilerin tek değişkenli normallik dağılımına uygun olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca Çokluk ve diğerleri (2012) çok değişkenli normalliğin saçılma diyagramı matrislerinin incelenmesiyle test edilmesinin mümkün olduğunu dile getirmektedir. Diyagramların elips şeklinde olması çok değişkenli normalliğin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma değişkenlerine ait saçılma diyagramları incelendiğinde diyagramların elips şeklinde oldukları görüldüğünden çok değişkenli normal bir dağılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu çerçevede araştırma problemlerinin sıralamasına uygun olarak, ilk aşamada araştırma değişkenlerine yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerin iletişim becerilerinin demografik özelliklerine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

3.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri ne düzeydedir?” şeklinde sunulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulguların Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri

İletişim Becerileri	N	$\bar{X}$	Ss
Bilişsel	271	3.43	.42
Duygusal	271	3.39	.45
Davranışsal	271	3.64	.50
Toplam	271	3.49	.39

Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri algı düzeylerini belirlemek için uygulanan iletişim becerileri ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları

ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Tablo 3.1’den de anlaşılabacağı gibi Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine bakıldığında, kendilerinin en iyi olduklarını düşündükleri alt boyutun “Davranışsal” ($\bar{X}=3.64$) alt boyut olduğu görülmektedir. İkinci sırada “Duygusal” ($\bar{X}=3.39$) alt boyut yer alırken, üçüncü ve son sırada da “Bilişsel” ($\bar{X}=3.43$) alt boyut yer almaktadır. Bu sonuca göre Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerilerinin “Bilişsel”, “Duygusal” ve “Davranışsal” alt boyutlarda orta düzeyde olduğu söylenebilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise değerlerin birbirlerine yakın olduğu görülmekle birlikte en heterojen dağılımın iletişim becerilerinin “davranışsal” ($Sd = .50$) alt boyutunda, en homojen dağılımın ise “Bilişsel” ($Sd = .42$) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde Cinsiyet Değişkeninin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2. İletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

İletişim Becerileri	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Bilişsel	Kadın	149	3.44	.42	269	.53	.596
	Erkek	122	3.42	.43			
Duygusal	Kadın	149	3.43	.40	269	1.64	.109
	Erkek	122	3.34	.49			
Davranışsal	Kadın	149	3.67	.50	269	1.20	.231
	Erkek	122	3.60	.49			

(* $p<.05$ ** $p<.01$)

Öğrencilerin iletişim becerilerinin “bilişsel” alt boyutunda [$t_{(269)} = .53$; $p>.05$], kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.44$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.42$); “Duygusal” alt boyutunda [$t_{(269)} = 1.64$; $p>.05$], kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.43$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.34$); “Davranışsal” alt boyutunda [$t_{(269)} = 1.20$; $p>.05$], ise yine kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.67$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.60$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Buna göre Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının benzer

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişimin alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farka bakıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu, dolayısıyla Öğrencilerin iletişim becerileri alt boyutlarında kadın veya erkek olmanın herhangi bir fark meydana getirmediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek Öğrencilerin iletişim becerilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarına ilişkin algılarında bir farklılaşmanın olmaması cinsiyet değişkeninin iletişim becerileri ölçeğinin bu boyutunda belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

3.3. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde Sınıf Düzeyinin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin sınıf değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3. İletişim becerilerinin sınıf değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Anlam
Bilişsel	1. Sınıf	68	3.27	.35	5.42	.001	1-2
	2. Sınıf	96	3.52	.40			1-3
	3. Sınıf	68	3.49	.41			
	4. Sınıf	39	3.39	.53			
	Toplam	271	3.43	.42			
Duygusal	1. Sınıf	68	3.21	.46	4.93	.002	1-2
	2. Sınıf	96	3.46	.43			1-3
	3. Sınıf	68	3.45	.36			
	4. Sınıf	39	3.40	.52			
	Toplam	271	3.38	.45			
Davranışsal	1. Sınıf	68	3.48	.45	4.60	.004	1-2
	2. Sınıf	96	3.75	.43			
	3. Sınıf	68	3.69	.51			
	4. Sınıf	39	3.55	.62			
	Toplam	271	3.64	.49			

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 3.3.’te Öğrencilerin iletişim becerileri ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Katılımcıların iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim beceri-

lerinin “Bilişsel” alt boyutu ($F_{3-267}=5.425$; $p < .05$), “duygusal” alt boyutu ($F_{3-267}=4.93$; $p < .05$) ve “davranışsal” alt boyutunda ($F_{3-267}=4.60$; $p < .050$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin iletişim becerileri “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark meydana getirmektedir.

İletişim becerilerinin “Duygusal” ve “Bilişsel” alt boyutlarında farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre bir değerlendirme yapıldığında, 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları ile 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklar saptanmıştır. 2. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamaları diğer sınıf düzeylerine göre yüksektir. 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamaları ise en düşük düzeydedir.

İletişim becerilerinin “Davranışsal” alt boyutunda farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane testinin sonuçlarına göre bir değerlendirme yapıldığında, 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları ile 3. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklar saptanmıştır. 3. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamaları 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamalarından yüksektir.

3.4. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.4. İletişim becerilerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Anlam
Bilişsel	Köy	68	3.41	.38	.230	.795	-
	İlçe/kasaba	90	3.45	.43			
	İl	113	3.43	.45			
	Toplam	271	3.43	.42			
Duygusal	Köy	68	3.38	.53	.746	.475	-
	İlçe/kasaba	90	3.35	.38			
	İl	113	3.42	.45			
	Toplam	271	3.38	.45			
Davranışsal	Köy	68	3.63	.49	.334	.716	-
	İlçe/kasaba	90	3.61	.44			
	İl	113	3.67	.50			
	Toplam	271	3.64	.49			

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 3.4.'te Öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkeninin etkisine bakılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim becerilerinin “Bilişsel” alt boyutu ($F_{2-268} = .230$; $p > .05$), “duygusal” alt boyutu ($F_{2-268} = .746$; $p > .05$) ve “davranışsal” alt boyutunda ($F_{2-268} = .334$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

3.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde Televizyon İzleme Sıklığının Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri televizyon izleme sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin televizyon izleme sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.5. İletişim becerilerinin televizyon izleme sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Televizyon izleme sıklığı	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Anlam
Bilişsel	Hiç izlememe	79	3.41	.44	.804	.524	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	90	3.49	.43			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	48	3.41	.36			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	30	3.40	.40			
	Üç buçuk saatten fazla	24	3.34	.49			
	Toplam	271	3.43	.42			
Duygusal	Hiç izlememe	79	3.39	.43	1.052	.381	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	90	3.42	.48			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	48	3.40	.44			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	30	3.39	.42			
	Üç buçuk saatten fazla	24	3.21	.42			
	Toplam	271	3.38	.45			
Davranışsal	Hiç izlememe	79	3.64	.45	1.464	.213	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	90	3.68	.54			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	48	3.57	.49			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	30	3.74	.42			
	Üç buçuk saatten fazla	24	3.47	.49			
	Toplam	271	3.64	.49			

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 3.5.'te Öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde televizyon izleme sıklığı değişkeninin etkisine bakılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin televizyon izleme sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim becerilerinin “Bilişsel” alt boyutu ($F_{2,268} = .804$; $p > .05$), “duygusal” alt boyutu ($F_{2,268} = 1.052$; $p > .05$) ve “davranışsal” alt boyutunda ($F_{2,268} = 1.464$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları televizyon izleme sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin televizyon izleme sıklığı anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

3.6. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde izledikleri Film Türlerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri izledikleri film türlerine göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin izledikleri film türleri değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.6. İletişim becerilerinin izledikleri film türleri değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Film türü	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Anlam
Bilişsel	Dram	39	3.38	.33	.531	.588	-
	Komedi	143	3.45	.42			
	Macera	89	3.42	.45			
	Toplam	271	3.43	.42			
Duygusal	Dram	39	3.39	.49	.020	.981	-
	Komedi	143	3.39	.44			
	Macera	89	3.38	.44			
	Toplam	271	3.38	.45			
Davranışsal	Dram	39	3.68	.44	.203	.816	-
	Komedi	143	3.64	.49			
	Macera	89	3.62	.53			
	Toplam	271	3.64	.49			

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 3.6.’da Öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde izledikleri film türleri değişkeninin etkisine bakılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin izledikleri film türleri değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim becerilerinin “Bilişsel” alt boyutu ($F_{2-268} = .531$; $p > .05$), “duygusal” alt boyutu ($F_{2-268} = .020$; $p > .05$) ve “davranışsal” alt boyutunda ($F_{2-268} = .203$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları izledikleri film türleri değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin izledikleri film türleri anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

3.7. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde Kitap Okuma Sıklığının Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.7. İletişim becerilerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Kitap okuma sıklığı	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Anlam
Bilişsel	Yarım saatten az	98	3.35	.42	1.849	.120	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	119	3.47	.40			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	32	3.53	.43			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	9	3.39	.27			
	Üç buçuk saatten fazla	13	3.48	.61			
	Toplam	271	3.43	.42			
Duygusal	Yarım saatten az	98	3.80	.45	1.702	.150	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	119	3.41	.43			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	32	3.50	.43			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	9	3.32	.28			
	Üç buçuk saatten fazla	13	3.51	.60			
	Toplam	271	3.38	.45			
Davranışsal	Yarım saatten az	98	3.52	.49	1.298	.059	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	119	3.69	.47			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	32	3.74	.49			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	9	3.64	.43			
	Üç buçuk saatten fazla	13	3.78	.64			
	Toplam	271	3.64	.49			

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 3.7’de Öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde kitap okuma sıklığı değişkeninin etkisine bakılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerile-

rinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim becerilerinin “Bilişsel” alt boyutu ($F_{2-268}=1.849$; $p > .05$), “duygusal” alt boyutu ($F_{2-268}=1.702$; $p > .05$) ve “davranışsal” alt boyutunda ($F_{2-268}=2.298$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları kitap okuma sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin kitap okuma sıklığı anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

3.8. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerinde Bilgisayar-İnternet Kullanma Sıklığının Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri bilgisayar-internet kullanma sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. İletişim becerilerinin bilgisayar-internet kullanma sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.8. İletişim becerilerinin bilgisayar-internet kullanma sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Bilgisayar-internet kullanma sıklığı	n	$\bar{x}$	Ss	f	p	Anlam
Bilişsel	Hiç kullanmama	31	3.39	.48	2.288	.060	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	118	3.43	.41			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	59	3.53	.37			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	21	3.51	.39			
	Üç buçuk saatten fazla	42	3.29	.46			
	Toplam	271	3.43	.42			
Duygusal	Hiç kullanmama	31	3.41	.47	.129	.972	
	Yarım saat-bir buçuk saat arası	118	3.37	.42			
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	59	3.37	.50			
	İki buçuk saat-üç buçuk saat arası	21	3.44	.46			
	Üç buçuk saatten fazla	42	3.39	.42			
	Toplam	271	3.38	.45			

Davranışsal	Hiç kullanmama	31	3.58	.57	1.406	.232
	Yarım saat-bir buçuk saat	118	3.62	.49		
	Bir buçuk saat-iki buçuk saat	59	3.73	.46		
	İki buçuk saat-üç buçuk saat	21	3.76	.55		
	Üç buçuk saatten fazla	42	3.54	.45		
	Toplam	271	3.64	.49		

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 3.8’de Öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde bilgisayar-internet kullanma sıklığı değişkeninin etkisine bakılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerilerinin bilgisayar-internet kullanma sıklığı değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim becerilerinin “Bilişsel” alt boyutu ($F_{2-268} = 2.288$; $p > .05$), “duygusal” alt boyutu ($F_{2-268} = .129$; $p > .05$) ve “davranışsal” alt boyutunda ($F_{2-268} = 1.406$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları bilgisayar-internet kullanma sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin bilgisayar-internet kullanma sıklığı anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

SONUÇ

Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelendiği bu çalışmadaki bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara bakıldığında Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarına bakıldığında, öğretmenlerin kendilerinin en iyi olduklarını düşündükleri alt boyut “Davranışsal”dır. İkinci sırada iletişim becerilerinin “Duygusal” alt boyutu yer alırken, üçüncü ve son sırada ise iletişim becerilerinin “Bilişsel” alt boyutu yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerilerinin “Bilişsel”, “Duygusal” ve “Davranışsal” alt boyutlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerinin Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarına ilişkin algılarında bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin iletişim becerileri ölçeğinin bu boyutunda belirleyici bir etkiye sahip olmadığı göstermektedir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde; iletişim becerilerinin “Bilişsel”

alt boyutu, “duygusal” alt boyutu, ve “davranışsal” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle katılımcıların iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında sınıf düzeyleri anlamlı bir fark meydana getirmektedir. İletişim becerilerinin “Duygusal” ve “Bilişsel” alt boyutlarında 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları ile 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklar saptanmıştır. 2. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamaları diğer sınıf düzeylerine göre yüksektir. 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamaları ise en düşük düzeydedir.

İletişim becerilerinin “Davranışsal” alt boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları ile 3. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklar saptanmıştır. 3. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamaları 1. sınıfta öğrenim gören Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamalarından yüksektir.

Genel olarak sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili bir değerlendirme yapıldığında üniversite eğitimine yeni başlayan Öğrencilerin iletişim becerilerinin diğer sınıf düzeylerine göre düşük düzeyde olması beklenen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte son sınıftaki Öğrencilerin iletişim becerilerinin özellikle 2. ve 3. sınıf düzeylerine göre düşük düzeyde olması mezun olduktan sonra girecekleri KPSS sınavının etkisiyle açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları Öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları televizyon izleme sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin televizyon izleme sıklığı anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları izledikleri film türleri değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin izledikleri film türleri anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları kitap okuma sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin kitap okuma sıklığı anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

İletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları bilgisayar-internet kullanma sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Bilişsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında Öğrencilerin bilgisayar-internet kullanma sıklığı anlamlı bir fark meydana getirmemektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler oluşturulmuştur.

1) Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin iletişim becerileri farklı çalışma gruplarıyla ve farklı değişkenlerle ele alınıp test edilebilir ve bu bulgular karşılaştırılabilir.

2) Araştırma nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel yöntemlerden de faydalanılabilir.

3) Bu çalışma Kastamonu ilindeki yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı illerde de uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alper, D. (2007). Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, S., (1996). Danışma becerileri eğitiminin üniversite Öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1992). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğrencilerin iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4 (2) 17-23.
- Bozkurt Bulut N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4): 443-452.
- Chant, S., Jenkinson, T., Randle, J., & Russell, G. (2002). Communication skills: Some problems in nursing education and practice. *Journal of Clinical Nursing*, 11(1), 12–21.
- Çağlar, K. (2017). *Etkili iletişim stratejileri*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 288403).
- Çetinkaya, Z. (2011).** Türkçe Öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.
- Çetinkaya, Ö. & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Çevik, D.B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 1-13.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademisi.
- Daft, R., Kendrick M. & Vershinina, N. (2010). *Management*. Hampshire, UK: Cengage Learning.
- Dilekmen, M. & Başcı, Z. , Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2) , 223-231.

- Doğan, E. (2017). *Okullarda informal iletişiminin kullanılma biçim ve düzeyine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 462085).
- Ersanlı, K. & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (10), 7- 12.
- Fırat, A. & Kiraz, A. (2012). Lise Düzeyindeki Okullarda Yönetici İle Öğretmen İletişimi: Dance Sarmal İletişim Modeli. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 43-50.
- Geçiklik, F., Serçeoğlu, N. & Üst, Ç. (2011). Örgüt içi iletişim ve iletişim tatmini konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 163-184.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2014). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (11th Edition). Mason, USA: South-Western, Cengage Learning.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö.F. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.7 (3). 1695-1708.
- Kayhan, N. (2014). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki Gaziantep il örneği (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 439879).
- Koçel, T., (2010).İşletme yöneticiliği (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkut, F. (1996) İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (7), 18-23.
- Milli, M. S. & Yağcı, U. (2017). **Öğrencilerin** iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 286-298.
- Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Sage, R. (2006). *Supporting language and communication: A guide for school support staff*. London: Paul Chapman.
- Sethi, D. & Seth, M. (2009). Interpersonal communication: Lifeblood of an organization. *The IUP Journal of Soft Skills*, 3(3), 32-40.
- Tunçeli, H. İ (2013). Öğrencilerin iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Uygun Takmaz, Ş. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 234914).

Bölüm 8

TÜRKİYE’DE SU EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mürşet ÇAKMAK¹

Reşit ÇAKMAK²

1 Dr.Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

2 Dr.Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

İki hidrojen ve bir oksijen (H_2O) atomundan oluşan su (Freeze ve Cherry, 1979) yaşam için temel teşkil eden öğelerden birisidir (Akın ve Akın, 2007). Su esas olarak canlılar için başta beslenme ve büyüme olmak çok sayıda vücutta gerçekleşen işlemin gerçekleştirilmesinde görev almaktadır (MEB, 2013). Öte yandan, ekosistemler için suyun yaşam için gerekli temel bir madde olduğu, besinlerin ekosisteme giriş ve çıkışı için de önemli olduğu ifade edilmiştir (Starr ve Taggart, 1997). Bununla beraber, suyun emme, taşıma ve çözme gibi özelliklerinin olduğu bilinmektedir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2011). Ekolojik açıdan canlı ve cansız çevre için bu kadar önemli olan su çağlar boyunca insanoğlu için doğal olarak yararlanabildiği bir kaynak haline gelmiştir. Öyle ki büyük medeniyetlerin suya yakın yerlerde kurulduğu bilinmektedir (Akkaya, Efeoğlu ve Yeşil, 2006). İnsanoğlu suyu ekosistemde enerji elde etmede, ekonomik kalkınmada, güvenlikte, estetik ve kültürel faaliyetler gibi birçok farklı amaçla kullanmaktadır (Özsoy, 2009; Aksungur ve Firidin-Sumae, 2008; Özbilen, 2006).

Su kendine özgü fiziksel, kimyasal ve biyolojik özellikler taşır (MEB, 2013). Ancak suyun sahip olduğu bu özelliklerini kaybettiği de görülmektedir. Yeryüzündeki suyun %97,5'i tuzlu, %2,5'i ise tatlıdır. Yeryüzündeki tatlı suyun %69,55'i kalıcı kar ve buzul kütlelerinden oluşmaktadır. Ancak buzullardaki su doğrudan kullanılamıyor. Tatlı suyun bir kısmı toprakta nem ve atmosferde de su buharı halinde bulunmaktadır. Bununla beraber, geriye kalan tatlı su ise yer altında, göl, bataklık ve akarsu kaynaklarında bulunur (Koç, 2011). İnsanoğlu ve diğer canlılar su ihtiyaçlarını bu kaynaklardan sağlamaktadır. Bu bağlamda tatlı suların temel kaynağı da yağışlardır (Ergin, 2008). Ancak son yıllarda daha da etkisi fark edilmeye başlanan yağışlardaki düşüklük, dünyadaki su kaynaklarının daha etkin ve verimli kullanılması zorunluluğunu getirmiştir (Gündüz ve Bilir, 2012). Birçok alanda yararlanılan ve hızla artan tüketimine karşılık aslında yeryüzünde kullanılabilir tatlı su kaynakları oldukça sınırlıdır (Alaş, Tunç, Kışoğlu ve Gürbüz, 2009). Bununla beraber, dünya nüfusundaki artış ve sanayileşme gibi alanlardaki gelişmeler sonucunda da su kaynaklarının aşırı tüketilmesi ile birlikte su kirliliğinde büyük bir artış meydana gelmiştir (Gündüz ve Bilir, 2012). Aslında su kaynağının çıkışından kullanım aşamasına ulaşana kadar en rahatça kirlenen bir maddedir. Bu kirlilik günümüzde endüstriyel, evsel, tarımsal ve ısı kirlenmesi olarak kendini göstermektedir (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Suyun bu kadar kolay kirlenmesi ve temiz su kaynaklarının giderek zalması günümüz dünyasının en önemli sorunları arasında gösterilmektedir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2011). Suyun aşırı tüketilmesi, kaynaklardan faydalananlara eşit fırsatlar ve yararlar sağlayacak düzeyde sürdürülebilir bir görüntüden uzaktır. Bu durum tüm dünyanın su krizi yaşamasını kaçınılmaz kılmaktadır (Orhon, Sözen,

Üstün, Görgün, ve Karahan-Gül, 2002). Aslında bu yapılan öngörüler insanoğlunun gelecekte nasıl bir su krizini beklediğini de göstermektedir (Alaş, Tunç, Kışoğlu ve Gürbüz, 2009). Bu sorunların zamanla birçok çevresel krizleri daha ortaya çıkartacağı beklenmektedir. Aslında çevre krizleri insan odaklıdır. İlk yerel gibi ortaya çıkan çevre problemleri zamanla küresel sonuçları doğurmaktadır (Derman ve Yaran, 2017). Bu temelde ekolojik dengenin korunması ile beraber toplumların sürdürülebilir gelişimini ayakta tutabilmek için su kaynaklarının günümüzde ve gelecekteki ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde korunması için en akılcı çözümlerin bulunması ile kullanılması gerekmektedir (Karaman ve Gökalp, 2010). Fakat bu konuda yapılabilecek en önemli çözüm yollarından birisi de kişilerde su farkındalığını oluşturmaktır (Çankaya ve İşcen, 2014). Bu bağlamda su konusunda ancak kişilere verilebilecek eğitimin çok önemli bir yer tutacağı bilinmektedir (Dervişoğlu ve Kılıç, 2012). Özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilere verilen eğitimle oluşturulacak su bilinci ve farkındalığı ile onların duyarlı bir birey yetişmelerini sağlayacak ve ulus olarak da gelecekte su kullanım politikalarımızı da etkileyecektir (Ergin, 2008).

Son yıllarda su eksenli yaşanan krizler ile birlikte suyun temelde ekolojik olarak tüm canlı ve cansız öğeler için öneminin fark edilmeye başlandığı görülmektedir. Bu konunun siyaset, sanat, ekonomi, güvenlik, mühendislik, mimari, medya, bilim dünyası vb. birçok alanda ilgiyle takip edildiği ifade edilebilir. Bu bağlamda su konusun günümüzde birçok eğitimci ve araştırmacının dikkatle takip ettiği bir odak haline geldiği söylenebilir. Türkiye’de su konusunda bazı tez, makale, bildiri veya rapor olarak yayımlanan araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmaların sonuçlarını bir eğilim olarak gösterebilecek şekilde çalışmaların yapılmasında ihtiyaç olabileceği düşünülmüştür. Nitekim yapılan literatür taramasında Terzi ve Dündar’ın (2020) “Ülkemizde son 10 yılda içme ve kullanma suyu ile ilişkili üretilen tezlerin niteliksel değerlendirilmesi” şeklinde bir çalışmasının olduğu görülmüştür. Bibliyometrik nitelikte yürütülen bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezinden internet ortamında erişimi sağlanabilen tezlere ulaşılmıştır. Tezler 2009-2018 yılları arasında yayınlanmış “içme ve kullanma suyu” anahtar kelimesiyle taranarak elde edilmiştir. Veri toplama formu kullanılarak tezlerin yılı, türü, ana konusu, araştırmacının alanı gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Sonuç olarak son yıllarda, içme ve kullanma suyu ile konulu tezlerin çalışılmasında bir artışın olduğu, çevresel anlamda su konusunun daha çok irdelendiği, su kirliliğiyle ilgili çalışmalara önem verildiği, tezlerin en fazla yüksek lisans düzeyinde ve en fazla 2018 yılında çalışıldığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Aslında son yıllarda birçok farklı alanda yapılan araştırmaların eğilimlerini ortaya çıkartmak için çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Örneğin; Akyol (2021) “ortaokul ingilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi”, Topuz, Cantürk-Günhan (2021) “Türkiye’de matematik eğitimindeki argümantasyon çalışmalarının eğilimi nasıldır?”, Uslu ve Çakmak (2021) “Türkiye’de kavram karikatürleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi”, Filiz ve Kocakulah (2020) “Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların içerik analizi”, Çiftçi ve Ersoy (2019) “Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: bir içerik analizi”, Meydan (2019) Türkiye’de kimya eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar”, Çakmak (2018) Türkiye’de çevre kavramı bağlamında yapılan metafor çalışmalarının içerik analizleri”, Ozan ve Köse (2014) “Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri”, Akça- Üstündağ (2013) Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri” Yağmur-Şahin, Kana, Varışoğlu (2013) “Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri” şeklindedir. Bu **çalışmada** ise Türkiye’de su konusunda yapılmış çalışmalarının içerik analizlerinin yapılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaca ulaşabilmek için aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yayımlanan yıllara göre dağılımı nedir?
2. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların **çalışma türüne** göre dağılımı nedir?
3. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yayımlandıkları yayın dili dağılımı nedir?
4. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yapılma amacına göre dağılımı nedir?
5. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemine **göre** dağılımı nedir?
6. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nedir?
7. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların **örnekleme türüne** göre dağılımı nedir?
8. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örneklem sayısına göre dağılımı nedir?
9. Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizlerinin yapılmasını amaçladığından dolayı nitel olarak yürütülmüş ve doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemede araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu nedenle bu çalışmada su konusunda yapılmış çalışmaların dokümanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılmış araştırmaları kapsamaktadır. Bu nedenle bu **çalışma kapsamına girileceği düşünülen** araştırmalar Yüksek Öğretim Kurumu ulusal tez tarama merkezi sayfasından, Tübitak Ulakbim, Google Akademik arama motoru kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacına ulaşabilmek için amaçlı örneklem yöntemi seçilmiştir. Yargısal örnekleme olarak ifade edilen amaçlı **örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır. Böylece araştırmasının amacına en uygun olanları** örnekleme almış olur (Balcı, 2018). Yani örnekleme seçilen kişilerin veya objelerin, araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek bireyler ve objeler arasından seçilmesidir (Aziz, 2008).

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından hazırlanan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Söz konusu form araştırmanın amacı ve altproblemleri bağlamında düzenlenerek yararlanılmıştır. Bununla beraber su eğitimi konusunda yapılmış çalışmalara ulaşılmaya çalışılırken bazı kriterlere dikkat edilmiştir. Bu temelde bu kriterlerin Kahyaoğlu’nun (2016) çalışmasında örnek alınmıştır. Çalışmadaki kriterler; çalışmaların Türkiye içerisinde Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması, örneklemin Türkiye sınırları içinde olması, Tez, makale ve bildiri ve proje vb su tüketimi, su eğitimi, su kullanımı tutumu, su bilgisi, su kavram yanlışlığı, su farkındalığı, su okuryazarlığı, su tasarrufu, su kaynakları gibi anahtar kavramlar içerecek şekilde yapılmış olmasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın amacı bağlamında ilgili olduğu düşünülen kaynaklara ulaşılmış ve bu kaynaklar* kaynakçada sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ulaşılan veriler, içerik analizi ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2011) içerik analizinde temel amacın

araştırmalarda toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşarak ifade etmiştir. Bu analizde temelde yapılan işlem ise birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir durumda bir araya getirerek yorumlamaktır. Türkiye’de su konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizleri kapsamındaki araştırmaların bütün analiz ve değerlendirmelerinde de bazı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar:

BULGULAR

Tablo 1: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yayımlanan yıllara göre dağılımı*

Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
f	6	1	4	1	2	3	1	4	7	4	3	5	41
%	14,6	2,4	9,8	2,4	4,8	7,3	2,4	9,8	17,1	9,8	7,3	12,2	100,0

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların toplamda 41 tanesine ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmaların yayımlanan yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise ilk çalışmaların 2009 yılında yayınlandığı görülmektedir. Bununla beraber en fazla çalışmanın 2017 yılında (%=17,1) yayınlandığı görülürken 2010, 2012 ve 2015 yıllarında ise en az çalışmanın yayınlanan yıllar olduğu görülmüştür.

Tablo 2: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların çalışma türüne göre dağılımı*

Tür	f	%
Makale	28	68,3
Tez	8	19,5
Özet bildirisi	2	4,9
Tam metin bildirisi	2	4,9
Araştırma projesi	1	2,4
Toplam	41	100,0

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların 5 tür **çalışma** olarak yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların en fazla makale (%=68,3) olarak, en az da araştırma projesi (%=2,4) olarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yayımlandıkları yayın dili dağılımı*

Dil	f	%
Türkçe	32	78,0
İngilizce	9	22,0
Diğer	0	0,0
Toplam	41	100,0

Tablo 3 verileri incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yayımlandıkları yayın dili dağılımının 2 dilde yaptıkları görülmektedir. Çalışmaların %=78’i Türkçe olarak yayınlanırken %=22’si de İngilizce olarak yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 4: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yapılma amacına göre dağılımı*

Çalışmaların amaçları	f	%
Su tüketimi davranışları belirleme	6	14,6
Su tüketimine yönelik davranışlarının belirlenmesi için ölçek geliştirme	2	4,9
Akıllı tahta kullanılarak su eğitiminin öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi inceleme	1	2,4
Ambalajlı su kullanımı hakkında bilgi, tutum ve davranışları inceleme	1	2,4
Hazır su kullanma durumları	1	2,4
Laboratuvar etkinlikleri ile su eğitimi verme	1	2,4
Su döngüsü kavram yanılgısı	1	2,4
Su döngüsü konusuyla ilgili bilgi yapılarını belirleme	1	2,4
Su farkındalığı öğretim materyalleri geliştirmek ve etkinliğini araştırmak	1	2,4
Su farkındalığı konusunda STEM aktivitesinin etkisini belirleme	1	2,4
Su farkındalıklarının ve su okuryazarlıklarının inceleme	1	2,4
Su hakkında bilgi tutum ve davranışlarının incelenmesi	1	2,4
Su hakkındaki bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarını belirleme	1	2,4
Su kaynakları ve sulak alanlardaki farkındalıklarını ortaya çıkarmak ve arttırmak	1	2,4
Su kıtlığı, su stresi ve su tasarrufu ile ilgili farkındalık düzeyi belirlenme	1	2,4
Su kimyası ve su arıtım	1	2,4
Su kirliliğine verilen eğitimin etkisini inceleme	1	2,4
Su kullanım tasarruf ve koruma konularında bilinç düzeyi ve mevcut durum tespit etmek	1	2,4
Su kullanımına yönelik tutum ve davranışını ölçen bir ölçme aracı	1	2,4
Su kullanımına yönelik tutum ve farkındalık inceleme	1	2,4
Su kullanımıyla ilgili tutum ve davranışları inceleme	1	2,4
Su okulu atölye çalışması ile su eğitimi verme	1	2,4

Su okuryazarlığı ölçek geliştirme	1	2,4
Su tasarrufu davranışı konusunda ölçek geliştirme	1	2,4
Su tasarrufu davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörler	1	2,4
Su tasarrufuna yönelik öznel norm, adk, tutum ve davranışları inceleme	1	2,4
Su tüketim alışkanlıkları ve tasarruf önlemlerini incelenme	1	2,4
Su tüketimi konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarının inceleme	1	2,4
Su tüketimi ve ilişkili faktörlerin belirlenmesi	1	2,4
Su tüketimine yönelik tutum ve davranışları ve bunları etkileyen faktörler	1	2,4
Su tüketimini inceleme	1	2,4
Su ve enerji tasarrufu ile ilgili inanç, davranış ve tutumları inceleme	1	2,4
Suya yönelik tutumları inceleme	1	2,4
Sürdürülebilir su kullanımı konusundaki farkındalıklarını geliştirmek ve değerlendirmek	1	2,4
Tatlı su kaynaklarını koruma eğilimlerine etki eden faktörler incelenme	1	2,4
Toplam	41	100,0

Tablo 4 verileri incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yapılma amacına göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların genel olarak su tüketim davranışlarını incelemeye yönelik yapıldığı görülmektedir. Ancak bununla beraber suyun tüketimi, suya yönelik tutum, su okuryazarlığı, su tasarrufu, su hakkında kavram yanlışlıkları, çeşitli veri toplama araçları geliştirme, su konusunda çeşitli eğitim materyalleri geliştirme, su ve enerji tasarrufu vb. konuların amaç edinerek incelenmeye çalışıldığı ifade edilebilir.

Tablo 5: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı*

Yöntem	f	%
Nicel	31	75,6
Nitel	5	12,2
Karma	5	12,2
Toplam	41	100,0

Tablo 5 verileri incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre 3 türde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların %=75,6’sının nicel olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmaların %12,2’sinin nitel ve %12,2’sinin de karma yöntem olarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı*

Model	f	%
Tarama	25	61,0
Ön-son test kontrol gruplu	7	12,0

Betimsel	4	9,8
Özel durum	1	2,4
Olgubilim	1	2,4
Çizim tekniği	1	2,4
Belirtilmemiş	1	2,4
Toplam	41	100,0

Tablo 6 verileri incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma modeline göre 6 modelde çalışıldığı görülürken bir çalışma da modelin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre çalışmaların en fazla tarama modelinde (%=61,0) ve Ön-son test kontrol gruplu (%=12,0) deneysel desenler olarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo 7: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örnekleme türüne göre dağılımı*

Örneklem türü	f	%
Üniversite öğrencileri	16	39,0
Ortaokul	6	14,6
Ortaöğretim	6	14,6
İlköğretim	2	4,9
18 yaş üstü	1	2,4
18-40 yaş genç erişkinlerin	1	2,4
7. sınıf ve üstü mezun yetişkin	1	2,4
Aile	1	2,4
En az lise mezunu	1	2,4
Huzurevi + evdeki yaşlılar	1	2,4
İdari personel	1	2,4
Okul öncesi öğrencileri	1	2,4
Öğretmen	1	2,4
Sağlık personeli	1	2,4
Yetişkin	1	2,4
Total	41	100,0

Tablo 7 verileri incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örnekleme türüne göre dağılımı 15 kesimden oluştuğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre çalışmaların yoğun olarak üniversite (%=39), ortaokul (%=14,6) ve ortaöğretim (%=14,6) öğrencileri ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örneklem sayısına göre dağılım*

Örneklem sayısı	f	%
100 ve daha az	14	43,1
101-200	8	19,5
201-300	6	14,6
301-400	4	9,8
401-500	3	7,3
501-1000	3	7,3
1001 ve daha fazla	3	7,3
Toplam	41	100,0

Tablo 8 verileri incelendiğinde Türkiye’de su konusunda yapılan çalışmaların örneklem sayısına göre dağılımları 7 kategoride toplatılmıştır. Bu verilere göre çalışılan örneklem olarak 100 ve daha az kategorisinde en fazla (% 43,1) çalışmanın olduğu görülmüştür.

Tablo 9: *Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı*

Veri toplama aracı	f	%
Anket	27	41,5
Ölçek	14	21,5
Test	8	12,4
Açık uçlu sorular	6	9,3
Çizim/yazma-çizme	2	3,1
Yapılandırılmamış mülakat	2	3,1
Mülakat	1	1,5
Kapalı uçlu sorular	1	1,5
Yapılandırılmamış gözlem	1	1,5
Yarı yapılandırılmış görüşme	1	1,5
Görüşme	1	1,5
Günce	1	1,5
Toplam	65	100,0

Tablo 9 verileri incelendiğinde Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama aracına göre dağılım 12 başlıkta toplandığı görülmüştür. Araştırmaların en fazla anket (%=41,5), ölçek (%=21,5) ve testler (%=12,4) kullanılarak yapıldığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu **çalışmada**, su eğitimi konusunda Türkiye’de yapılmış çalışmalarının içerik analizlerinin yapılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla son yıllarda su konusunda yapılmış çalışmaların genel eğilimleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların toplamda 41 tanesine ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yayımlanan yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise ilk çalışmaların 2009 yılında yayınlandığı, son çalışmaların da 2020 yılında yayımlandığı görülmüştür. Ayrıca en fazla çalışmanın 2017 yılında yayınlandığı görülürken 2010, 2012 ve 2105 yıllarında ise en az çalışmanın yayınlanan yıllar olduğu görülmüştür. Ayrıca 2015 yılından itibaren su konusunda yapılan çalışmalarda bir yoğunluk olduğu da söylenebilir. Benzer şekilde Terzi ve Dündar (2020) yaptıkları çalışma da **ülkemizde son 10 yılda içme ve kullanma suyu ile ilişkili üretilen tezlerin son yıllarda arttığını elde etmiştir.**

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların **çalışma türüne göre dağılımı** ise ağırlıklı olarak makale şeklinde yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber ilgili konuda tezlerin de hazırlandığı görülmektedir. Ancak su konusunda gerek bildiri ve gerekse de araştırma projelerinin az yayımlandığı elde edilmiştir. Akademik araştırmalara konu olan her özellik amacı ve imkannı, koşulları vb özelinde çalışıldığı bilinmektedir. Dolayısı ile araştırmacılar çalışmalarını yaparken tez, makale, bildiri, rapor vb olarak bilimsel bir metne dönüştürmektedir. Su konusunda akademik olarak yapılacak çalışmaların artması ve makalelerle birlikte tez, rapor, tebliğ olarak yayınlamasının teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yayımlandıkları yayın dili **açısından** en fazla Türkçe olarak yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmacıların su konusunda yaptıkları çalışmaların yayımlanmasında kendi anadillerini tercih ettikleri sonucuna götürmektedir. Çalışmaların Türkçe olarak yazılması ve yayınlanması elbette geniş bir okuyucu kitlesine hitap edeceği açıktır. Aslında literatür incelendiğinde genellikle birçok çalışmanın sonuçları da bu sonuca benzer olacağı aşikardır. Ancak çalışmaların diğer dillere de çevrilerek yayınlanması uluslararası boyutta bir entegrasyonu da getireceği unutulmamalıdır.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yapılma amacına göre dağılımları incelendiğinde ise genel olarak katılımcıların su tüketim davranışlarını incelemeye yönelik yapıldığı görülmektedir. Ancak bununla beraber suyun tüketimi, suya yönelik tutum, su okuryazarlığı, su tasarrufu, su hakkında kavram yanılgıları, çeşitli veri toplama araçları, su konusunda çeşitli eğitim materyalleri, su ve enerji tasarrufu vb. konula-

rın amaç edinerek incelenmeye çalışıldığı ifade edilebilir. Bu durum son yıllarda artan kuraklık haberleri, ani yağış ve sel baskınları, taze su kaynaklarının azaldığı gibi haberlerin etkisi ile su konularında ciddi bir ilgi merkezi oluşturduğu düşünülmektedir. Yine özellikle son yıllarda çevre eğitimi ve çevre eğitimi kapsamında su konularının birçok resmi ve özel kurumda da ilgiyle izlendiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar da su konusunda çalışma yürütecekleri zaman bu değişkenlerden yola çıkarak amaçlar belirledikleri ifade edilebilir. Ancak her ne kadar durum böyle olsa da aslında pek çok çalışmanın yapılması gerektiği de görülmektedir.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre nicel, nitel ve karma olmak üzere yapıldığı görülmektedir. Ancak çalışmaların ağırlıklı olarak nicel olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma çalışması, bir araştırma sorusuna cevap vermek için sayısal olarak veri toplamaya yarayan araştırmadır. Nicel araştırmaların temelinde değişkenler bulunur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nicel araştırmalarda değişkenler bağlamında veriler toplanır. Bu çalışmada da nicel yollarla verilerin daha fazla kişilerden toplanabileceği şeklinde düşünülmüş olabileceği ifade edilebilir.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma modeline göre en fazla tarama modelinde ve Ön-son test kontrol gruplu deneysel desenler olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Karasar, 1999). Tarama araştırması, anket veya görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir. Bu tür araştırmalarda katılımcılar tutum, faaliyet, düşünce, inanış vb konularda anketler doldururlar Su konusunda da yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak katılımcılardan bu temelde verileri topladığı ifade edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örnekleme türüne göre dağılımda çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite, ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem bu verilerden hareketle hem de toplumun diğer kesimlerini dahil edecek çalışmaların neredeyse olmadığı söylenebilir. Araştırma süreçlerinde veri toplamanın çoğu zaman güç olduğu bilinmektedir. Bu nedenle birçok araştırmacı kolay ulaşabileceğini düşündüğü evren ve örneklemden veri toplama yoluna gitmektedir. Bu araştırmadan da görüleceği gibi yayınlanan araştırmaların önemli bir bölümünde araştırmacıların öğrencilerle çalıştığı ifade edilebilir. Ancak su konusu gibi her canlıyı yakından ilgilendiren bir konu hakkında öğrenciler dışında kalan bireylerin ne düşündükleri de çok gerekli ve önemlidir. Bu anlamda belki de farklı örneklem alma teknikleri

kullanılarak daha fazla veya daha farklı kesimlere ulaşılarak su konusunda çalışmalar yapılabilir.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örneklem sayısına göre dağılım kategorileri incelendiğinde örneklem olarak 100 ve daha az kategorisinde en fazla çalışmanın olduğu görülmüştür. Bununla beraber 101-300 arasındaki kategorilerde de en fazla örneklemle çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla nicel olarak tarama modelinde olduğu görülmektedir. Bu tür durumlarda genellikle daha fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılır. Bu durum su konusunda yapılacak çalışmalar için daha fazla örneklem almaya gitme ihtiyacı olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Türkiye’de su eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama aracına göre dağılım incelendiğinde araştırmaların en fazla anket, ölçek ve testlerin kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Ancak bunların yanında açık uçlu sorular, çizim teknikleri, mülakatlar, kapalı uçlu sorular, gözlem, görüşme vb veri toplama araçlarının da kullanıldığı söylenebilir. Sosyal bilimlerde gözlemleri standartlaştırmak için kullanılan anketler, insanlardan bilgi toplamada, insanlardan gerekli bilgileri sorularla toplama yolunun tercih edilmesidir (Balcı, 2018). Ölçekler, özellikle birimlerin hissedilen, bilinen fakat gözlenemeyen duyuşsal, bilişsel, davranışsal, eğilimsel, tepkisel, yargısal, ve duygu-durum özellikleri sayısallaştırma amacıyla kullanılırlar (Özdamar, 2016). Testler, bir nitelik ya da beceriye ilişkin-genellikle sayı şeklinde-bir ölçü elde etmek için kullanılırlar (Kan, 2013). Testler, bilgi, başarı ve davranış kalıbının nesnel ve standart şekilde ölçülmesine yarayan veri toplama araçlarıdır (Özdamar, 2016). Tüm bu sonuçlardan hareketle su konusunda yapılan çalışmalarda özellikle nicel araştırmalarda çalışılan veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Nitel veri toplama araçlarının ise az kullanıldığı tespit edilmiştir. Su konusu gibi hayati bir konuda veri toplama araçlarının çeşitlendirilerek ve özellikle kişilerden derinlemesine bilgi edinmeyi güçlü kılaacak veri toplama araçlarının kullanılması önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma ile son yıllarda araştırmacılar tarafından su eğitimi konulu bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak su gibi her canlı ve cansız çevreyi etkileme gücüne sahip bir maddenin araştırılması için çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle daha çok çalışmanın yapılması kaçınılmaz görülmektedir. Çalışmalar ağırlıklı olarak makale şeklinde hazırlanmıştır. Ancak hem makale olarak hem de tez, rapor, proje şeklinde çalışmaların yapılmasına ağırlık verilebilir. Çalışmaların Türkçe ile berber diğer dillere çevrilerek yayınlanması teşvik edilebilir. Bu araştırmada su konusunda bazı anahtar kavramlar kullanılarak çalış-

malara ve bu bağlamda çalışma amaçlarına ulaşılmıştır. Ancak su konusu hemen hemen her alanda araştırılmaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle başka anahtar kavramlar kullanılarak başka alanlarda da su konusunda yapılmış çalışmaların eğilimleri incelenebilir. Çalışmaların genel eğilimi olarak nicel, tarama modeli ve az örneklemelerle yürütüldüğü görülmüştür. Diğer araştırma yöntemleri de kullanılarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akça-Üstündağ, D. (2013). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 3(1), 55-71.
- *Akgün, A., Tokur, F., ve Duruk, Ü. (2016). Associating conceptions in science teaching with daily life: water chemistry and water treatment. *Adıyaman University Journal Of Educational Sciences*, 6(1), 161-178.
- Akın, M. ve Akın, A. (2007). Suyun önemi, Türkiye’de su potansiyeli, su havzaları ve su kirliliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 105-118
- Aksungur, N. ve Firidin-Sumae, Ş. (2008). Su kaynaklarının kullanımı ve sürdürülebilirlik. *Yunus Araştırma Bülteni*, 2, 9-11.
- Akyol, Z. (2021). Ortaokul ingilizce öğretim programı ile ilgili yapılan bazı çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 28-43
- Akkaya, C., Efeoğlu, A. ve Yeşil, N. (21-23 Mart 2006). Avrupa birliği su çerçeve direktifi ve türkiye’de uygulanabilirliği. *TMMOB Su Politikaları Kongresi*.
- *Akpınar, E., Küçükankurtaran, E., Ünal-Çoban, G., Yıldız, E., Öztürk., Yılmaz., Y., Karadeniz., A ve Ergin, Ö. (2011). Su Okulu: fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinde su farkındalığı oluşturmaya yönelik bir uygulama, *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 174-192.
- *Alaş, A., Tunç, T., Kışoğlu, M. ve Gürbüz, H. (2009). Öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi davranışları üzerine bir araştırma: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 37-49.
- *Aydın N, Demirel, C. ve Bülbül E. (2020). *Gaziantep Üniversitesi tıp fakültesi 1. ve 6. sınıf öğrencilerinin su kullanımı tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. Turk Hij Den Biyol Derg*, 77(Ek4: Su Ve Sağlık): 159-164.
- Aziz, A. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri. Ankara: Nobel
- Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: pegem.
- *Beşiktepe, G. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimine yönelik davranışları Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- *Cappellaro, E., Ünal Çoban, G., Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2011). Yetişkinler için yapılan uygulamalı çevre eğitime bir örnek: su farkındalığı eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 157-173.

- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz (A. Alpay, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çakmak (2018) Türkiye’de çevre kavramı bağlamında yapılan metafor çalışmalarının içerik analizleri, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25) 172-193.
- *Çakmak, M., Çakmak, R. ve Topal, G. (2018). Öğretmen adaylarının su hakkındaki bilgi düzeyleri ve kavram yanlışları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). 385-404.
- *Çankaya, C. ve İşçen, C. F. (2015). Development of pre-service science teachers awareness of sustainable water use. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 471-484.
- *Çankaya, C. ve İşçen- Filik, C. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik su tüketim davranış ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması *Nwsa-Education Sciences*, 9(3), 341-352.
- *Çakır, A. (2016). Ortaokul **öğrencilerinin** su kullanımına yönelik tutumlarının ve farkındalıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- *Çardak, O. (2009). Science Students’ Misconceptions Of The Water Cycle According To Their Drawings, *Journal Of Applied Sciences*.9(5), 865 – 873.
- *Çamur D, Konyalıoğlu Fs, Ketrez G, Güneş İ. ve Hasde M. (2020). Bir üniversitenin bazı fakültelerinde okuyan öğrencilerin su tüketimi konusundaki bilgi, tutum ve davranışları. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 77(Ek4: Su Ve Sağlık): 165-178.
- *Çelik. E ve Evci-Kiraz E. (2020). Bir üniversite hastanesinde çalışan idari personelin ambalajlı su kullanımı hakkında bilgi, tutum ve davranışları. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 77(Ek4: Su Ve Sağlık): 193-200
- *Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2016). Investigating high school students attitudes towards beliefs about and behaviors associated with water and energy saving. *International Journal of Education*, 8(2), 122-135.
- Çiftçi, M. ve Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 862-886.
- Çiltaş, A., Güler G. ve Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 565-58
- *Çoban, G, Ü., Akpınar, E., Küçükçankurtaran, E., Yıldız, E. ve Ömer Ergin (2011) Elementary School Students’ Water Awareness, *International Research In Geographical And Environmental Education*, 20(1), 65-83.
- *Daysal, B. ve Yılmazel, G. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinde günlük su tüketimi. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 77(Ek4: Su Ve Sağlık): 187-192.

- *Demir, M. (2009). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Su Bilinci. Yüksek Lisans Tezi.** Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars
- *Dervişoğlu, S. ve Kılıç, D. S. (2013). Sosyodemografik değişkenlere göre öğrencilerin su tasarrufu davranışları ve bunları etkileyen faktörle. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-12
- *Derman, A. ve Yaran, M. (2017). Lise öğrencilerinin su döngüsü konusuyla ilgili bilgi yapıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 255-274.
- *Dervişoğlu, S. ve Kılıç, D. S. (2012). Planlanmış davranış teorisi çerçevesinde geliştirilen su tasarrufu davranışı anketi, 10. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*.
- Ergin, Ö. (2008). Su farkındalığı” üzerine bir eğitim projesi. *TMOOB 2. Su Politikaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 531-540.
- *Ener D, Sıpcık S, Işık K. ve Gün İ. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin hazır su kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 74(Ek-1): 119-124.
- *Fevzioğlu, E. Y., Akpınar, E., Çoban, G. Ü., Capellaro, E. ve Ergin, Ö. (2010). Yetişkinlere yönelik su kullanımı anketi’nin geliştirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(22), 91-104.
- Filiz, A. ve Kocakulah, M. S. (2020). A content analysis related to studies carried out on project-based learning method in science education, *Ihlara Journal of Educational Research*, 5(2), 175–194.
- Freeze, A, R. ve Cherry, J, A.(1979). Yeraltı suyu. Kâmil Kayabalı (Çev.). Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 07632.
- Gündüz, Ş. ve Bilir, A. (2012). Kıbrıs’ ın kuzeyindeki öğrencilerin çevre eğitimi ve su tasarrufu konusundaki tutum düzeylerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 225-232.
- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994). Su kirliliği. *Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi* 12. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- *Gezer, A. ve Erdem, A. (2018). Su stresi, su kıtlığı ve su tasarrufu hakkında halkın farkındalığının belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi örnek çalışması. *Doğal Afetler Ve Çevre Dergisi*, 4(2), 113-122.
- Gürbüz H. ve Kışoğlu, M. (2011). Güncel çevre sorunları. Yazıcı, H. Ve Arıbaş, K. (Ed). *Günümüz dünya sorunları*.Ankara: Pegem
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*,1(1), 1- 14
- Karaman, S. ve Gökalp, Z. (2010). Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin su kaynakları üzerine etkileri. *International Journal of Agricultural and Natural Sciences*, 3(1), 59-66.

- *Kariper, A. I. (2018). Çevre eğitiminde su ve su kirliliğinin önemi. *Journal of European Education*, 4(1), 19-22.
- Kan, A. (2013). Psikolojik test ve değerlendirme. Psikolojik test ve değerlendirme-psychological testing and assessment/Tavşancıl, E. (Çev. Ed.).Psikolojik test ve değerlendirme testlere ve ölçmeye giriş. Ankara: Nobel
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel.
- Kılıç, A, Y. (2017). Canlı kavramı ve canlı kimyası. Kılıç, A, Y. (Ed). Genel Biyoloji. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- *Kılıç, D.S. ve Dervisoglu, S.(2013). Examination of water saving behavior within framework of theory of planned behavior. *International Journal of Secondary Education*. 1(3), 8-13.
- *Kılıçaslan, Ç. True, E, M. ve Tunalioğlu, R. (2014). A research on awareness of the university students on water resources and wetlands: Ege University, Turkey sample. 2nd International Conference - Water Resources And Wetlands. 11-13 September, 2014 Tulcea (Romania).
- *Kıışoğlu, M., Gürbüz, H., Erkol, M. ve Akar, M.S. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin bilinçli su tüketimi davranışlarının incelenmesi. 1-3 Ekim 2009 İzmir, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri.
- *Kızılay, D, A. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar etkinlikleri ile su eğitimi hakkındaki başarı ve farkındalıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Koç, H. (2011). Hızlı nüfus artışı ve olası sonuçları. Yazıcı , H. Ve Arıbaş, K. (Ed). Günümüz dünya sorunları. Ankara: Pege
- * Mete, B., Pehlivan, E., Baran, A., Çelik, D., Nacar, E. ve Cakmak, E. (2017). Factors influencing the water consumption behaviors of the medical students at inonu university. *Medicine Science*, 6(2), 1-5.
- MEB. (2103). Ortaöğretim 9.sınıf biyoloji ders kitabı. Ankara.
- Meydan, E. (2019). Türkiye’de kimya eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(27) 538-546.
- *Muz, G., Özdil K, Erdoğan G. ve Sezer F. (2017). Huzurevi ve evde kalan yaşlılarda su tüketimi ve ilişkili faktörlerin belirlenmesi. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 74(Ek-1): 143-150.
- *Saylar, Ö. ve Buyran, B, G. (Nisan 18-22, 2018). Stem aktivitesinin 7. sınıf öğrencilerinin su farkındalığı konusundaki davranışlarına etkisi. 27th International Conference on Educational Sciences, Antalya
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Starr, C. ve Taggart, R. (1997). Genel biyoloji II. Hasenekoğlu, İ. (Çev). Atatürk Üniversitesi Yayınları No.900, KK. Eğitim Fakültesi Yayınları No.113, Ders kitapları serisi No.57. Erzurum.

- *Sözcü, U. ve Türker, A. (2020). Su okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(2), 1155-1168.
- Terzi Ö, Dünder C. Ülkemizde son 10 yılda içme ve kullanma suyu ile ilişkili üretilen tezlerin niteliksel değerlendirilmesi.
- Türk Hij Den Biyol Derg, 2020; 77(EK4: Su ve Sağlık): 211-218
- Topuz, F. ve Cantürk-Günhan, B. (2021). Türkiye'de matematik eğitiminde argümantasyon çalışmalarının eğilimleri nasıldır?. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(36), 55-80.
- Orhon, D., Sözen, S., Üstün, B., Görgün, E. ve Karahan-Gül (2002). Su yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma ön rapor. vizyon 2023: bilim ve teknoloji stratejileri teknoloji öngörü projesi **çevre ve sürdürülebilir kalkınma paneli. İstanbul.**
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özdamar, K. (2016). Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi. Eskişehir: Nisan.
- *Özgökman, N. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi davranışlarının araştırılması. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Özsoy, S. (2009). Su ve yaşam: suyun toplumsal önemi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbilen, M, V. (2006). 2. Dünya su forumunda kabul edilen su ile ilgili taahhütlerin uygulanma biçimleri ve değerlendirilmesi. *TMMOB Su Politikaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 105-114.
- *Özcan, M. (2019). **Ortaokul Öğrencilerinin Akıllı Tahta Kullanımı İle Su Eğitimi Hakkındaki Başarı Ve Tutumlarının İncelenmesi.** Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- *Pehlivan E, Burak M, Bektaş D, Bayat S. ve Kart A. (2017). Malatya ilinde yaşayan genç yetişkinlerin su tüketim davranışlarının değerlendirilmesi. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 74(Ek-1): 135-142.
- *Pınaroğlu, Z. (2009). Ailelerin su tüketimine yönelik tutum ve davranışları ve bunları etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- *Ursavaş, N. ve Aytar, A. (2018). Okul Öncesi Öğrencilerin Su Farkındalığı Ve Su Okuryazarlıklarındaki Gelişimin İncelenmesi: Proje Tabanlı Bir Araştırma. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 19-45.
- Uslu, S. ve Çakmak, M. (2021). Türkiye’de kavram karikatürleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (20), 208-223

- *Ülger, A, Ö. (2011). **Günümüzde su eğitimi ve ilköğretim öğrencilerinin su ile ilgili tutumlarının araştırılması (Muğla ili örneği)**. Yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- *Yaşayancaan Ö, Zülfüoğulları C, Ser-Demir E. ve Özelce S. (2017). Köy sağlık evlerinde çalışan sağlık personelinin ambalajlanmış su hakkında bilgi tutum ve davranışları. *Türk Hij Den Biyol Derg.*; 74(Ek-1): 157-162.
- Yağmur-Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- *Yıldırım, E. (2009). **İstanbul'da Su Tüketim Bilinci Araştırması**. Araştırma Projesi. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Tarafından Hazırlanmıştır.
- *Zor, S. ve Dervişoğlu, S. (2017). Öğrencilerin tatlı su kaynaklarını koruma eğilimlerine etki eden faktörler. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1): 1-10.