



IPERJ

ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 6

Issue: 1

March 2022



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 1

Mart 2022

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index,
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealonline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 6

Issue: 1

March 2022

Owner

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/iperj>

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Gülден UYANIK, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Republic of Turkey Ministry of National Education, Italy*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırkkale University, Turkey*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Dilan BAYINDIR, *Balıkesir University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim DELEN, *Uşak University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELJAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Emel ÇİLİNGİR ALTINER, *Çukurova University, Turkey*
Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ, *Trakya University, Turkey*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ *Istanbul Medeniyet University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*
Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop University, Turkey*
Dr. Zeynep KILIÇ *Medipol University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist., Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Turkey*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*
Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *MSKU, Turkey*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Semra TİCAN BAŞARAN Mehmet GÜNDOĞDU	Öğretmen Adayı Öğrencilerin Artık Yıla Kalma Nedenleri ve Çözüm Önerileri	1-23
Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN Derya BEKİROĞLU	2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan Açısından İncelenmesi	24-36
Eda ERDAŞ KARTAL Arefe YURTTAŞ	Examination of Teachers' Views on Environment in Terms of Anthropocentric and Ecocentric Environmental Approach	37-55
Yasemin DERİNGÖL	Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Ödev Alışkanlıkları	56-64
Feyyaz ÖZTOP	İlkokul Matematik Öğretiminde Dijital ve Dijital Olmayan Oyun Kullanımının Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması	65-80
Yücel KABAPINAR Birsen Berfu AKAYDIN Hakan ÇETİN Cumali KELEŞ Lütfullah ÇELİKTEN	Deneyimli Sınıf Öğretmenleriyle 2005 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitaplarını Sorgulamak: Yapılandırmacılık Deneyimine Eleştirel Bir Bakış	81-104



Öğretmen Adayı Öğrencilerin Artık Yıla Kalma Nedenleri ve Çözüm Önerileri¹

Reasons for Prospective Teachers' Becoming Leap Year Students and Solution Suggestions

Semra TİCAN BAŞARAN²

Mehmet GÜNDOĞDU³

doi: 10.38089/iperj.2022.88

Geliş Tarihi: 30.11.2021

Kabul Tarihi: 16.02.2022

Yayınlanma Tarihi: 25.03.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adayı öğrencilerin artık yıla kalma nedenlerini ve artık yıla kalmadan hizmet öncesi eğitimlerini tamamlamalarına yönelik öneriler ortaya koymaktır. Olgubilim deseni temel alınarak gerçekleştirilen araştırmada, çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden mezuniyeti dokuzuncu ve üstü yarıyıla uzamış 22 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı yüz yüze bireysel görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları artık yıla kalan öğretmen adayı öğrencilerin iş garantisi, üniversiteye giriş puanı gibi dışsal nedenlerle öğretmenliği tercih eden, öğretmenliği kendisine uygun bir meslek olarak görmeyen, düzenli ders çalışma alışkanlıkları olmayan, sorumsuzluk, istikrarsızlık, plansızlık gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip, çalışmayı sevmeyen, tükenmişlik hisseden öğrenciler olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin artık yıla kalmalarının aileden, üniversiteden kaynaklanan nedenleri olsa da temel nedenler kendileriyle ilgilidir. Öğretmen adayı öğrencilerin artık yıla kalınmaması için üniversiteye, öğretmen adayı öğrencilere, ailelere ve ortaöğretime yönelik önerileri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı öğrenci, artık yıl, artık yıla kalma

Abstract: The purpose of the current study is to reveal the reasons for prospective teachers' becoming leap year students and to make suggestions for them to complete their pre-service training without becoming leap year students. In the study, which was carried out based on the phenomenology design, the study group consisted of 22 prospective teachers whose graduation from the education faculty of a state university in Turkey extended to the ninth or higher semester. The data were collected through face-to-face individual interviews using a semi-structured interview form and analyzed with content analysis. The results revealed that the prospective teachers who have to take a victory lap are the prospective teachers who prefer teaching as a career for external reasons such as job guarantee and university entrance score, who do not see teaching as a suitable profession for themselves, who do not have regular study habits, who have negative personality traits such as irresponsibility, instability, lack of planning, who do not like to study hard and who feel burned out. Even though there are family and university-induced reasons for prospective teachers' taking a victory lap, the main reasons seem to be related to themselves. The prospective teachers have some suggestions directed to the university, prospective teachers themselves, their families and secondary education so that they would not have to take a victory year.

Key Words: Prospective teacher, victory lap, taking a victory lap

¹ Bu çalışmanın okul öncesi öğretmeni adayı öğrenciler ile gerçekleştirilen ilk bölümü 28 Eylül-1 Ekim 2017 tarihleri arasında Muğla’da gerçekleşen 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, semrabasaran@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2734-7779>

³ Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye, gundogdu@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9309-6974>

Giriş

Akademik başarı eğitim sürecinin en önemli parçalarından birisidir. Hakimi, Hejaz ve Lavasani (2011) akademik başarının, eğitimin kalitesinin önemli bir kriteri olduğunu ifade etmektedirler. Ancak, eğitim sürecine katılan bireyler çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, bireyin cinsiyeti, yaşı, aile geçmişi gibi değişkenlerde olduğu gibi, kişilik örüntüsü, bilişsel kapasitesi ve tarzında da ortaya çıkmaktadır. Akademik başarıyı yordamayı hedefleyen çalışmalar farklı bulgulara ulaşsa da akademik başarıyı etkileyen temel faktörler olarak bilişsel beceriler ve kişilik değişkenlerine işaret etmektedirler (Paunonen ve Ashton, 2001). Bireyin kişilik yapısının daha yüksek akademik başarı elde etmesine neden olup olmadığı eğitimciler arasında tartışılmaktadır (Hakimi, Hejaz ve Lavasani, 2011). İnsanın kişilik yapısı birçok davranışını etkilemektedir.

Uzlaşma ürünü bir kişilik tanımı olmasa da Horzum, Ayas, ve Padır'a (2017) göre kişilik, "bireyi diğer bireylerden ayıran, onu diğerlerinden farklı kılan ayırıcı özellikler bütünüdür" (s.399). Bu açıdan kişilik bireyin kendisine özgü özelliklerinin tamamı olarak da tanımlanabilir. Burger'e (2006) göre "kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler" olarak tanımlanabilir (s.23). Tutarlı davranış örüntüleri ile bireyin kendisinden beklenen şekilde veya her zaman olduğu gibi davranması kastedilmektedir (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016). Costa ve McCrae (1992) Beş Faktör Modeli ile kişilik özelliklerini duygusal denge (nörotizm), dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk boyutlarında gruplandırmıştır. McCown, Petzel ve Rupert, (1987) erteleme nedenlerini incelediği çalışmada sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Akademik erteleme bireyin akademik görev ve sorumluluklarını geciktirmesi (Solomon ve Rothblum, 1984) olarak tanımlandığı göz önünde bulundurulursa; sorumluluk düzeyi yüksek olmayan öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme zorlukları yaşayabilecekleri düşünülebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli kişilik özelliğinin açıklık; olumsuz yönde etkileyen kişilik özelliğinin ise duygusal denge olduğu belirtilmektedir (Bağçekapılı ve Karaman, 2015). Benzer şekilde, Sığı ve Gürbüz (2011) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada beş faktörlü kişilik özelliklerinden, sorumluluk, duygusal denge, uyumluluk ve açıklık faktörlerinin akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu, sorumluluk ve açıklığın akademik başarıyı en fazla yordayan özellikler olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların bulgularının bireyin kişilik örüntüsünün akademik başarısı ile ilişkili olduğuna işaret ettiği görülmektedir.

Akademik öz düzenleme, akademik başarı üzerinde etkisi olan bir diğer önemli değişkendir. Akademik öz düzenleme, aldıkları ders biçiminden bağımsız olarak üniversite öğrencileri için temel bir beceridir. Bu beceri biliş, motivasyon, etki, davranış ve bağlam dahil üzere çeşitli bileşenlere sahiptir ve hepsi bireylere hedeflerine ulaşmak için kullandıkları stratejileri değerlendirmek için ihtiyaç duydukları geribildirim sağlamaktadır (Maclellan ve Soden, 2006). Öğrenme ortamlarında, üniversite öğrencileri kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmeli, öğrenme hızını, sırasını ve ilerlemelerine göre öğrenme stratejilerini ayarlayabilmelidir (Azevedo ve Cromley, 2004). Öğrencilerin kendilerini düzenleyebilmeleri, zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans becerisi değil, daha ziyade, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz-yönelim sürecidir (Zimmerman, 2002).

Farklı yaşlardan ve akademik alanlardan üniversiteye gelen öğrencilerin kullandıkları akademik öz düzenleme tutumları incelendiğinde, öz düzenlemenin niteliği ve miktarının başarılı öğrenciler ile başarılı olmayan öğrenciler arasındaki ayrımı belirlediği gözlenmiştir (Winne, 1997; Zimmerman, 1998, 2000). Düşük akademik öz-düzenleme becerisine sahip bireyler, yüksek olanlardan farklı olarak, daha az etkili öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar (Pintrich ve DeGroot, 1990; Zimmerman, 1998). Düşük öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler kaçınan hedef belirleme ve sınav kaygısı problemleri de yaşamaktadırlar (Barron ve Harackiewicz, 2001; Garcia ve Pintrich, 1991).

Başarılı öğrenciler, eğitimi, kendilerine yapılan bir şeyden ziyade, kendileri tarafından yapılan bir şey olarak görme eğilimindedirler. Bu öğrenciler öğrenme ortamlarını, stratejilerini ve durumlarını seçerek, yaratarak veya yapılandırarak öğrenme sürecini en iyi hale getirirler (Zimmerman, 1986). Kendini düzenleme becerilerine sahip bireyler, öğrenme sürecinde üstbilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak aktif katılımcılardır (Zimmerman 1986.). Üstbilişsel olarak dahil olmak,

öğrencinin belirli aşamalarında öğrenme sürecini planladığı, düzenlediği, izlediği ve değerlendirdiği anlamına gelir (Zimmerman, 1990). Öte yandan, başarısız öğrencilerin daha başarısız planlar geliştirmesi ve erteleme gibi kendi kendini engelleyen bir strateji kullanması daha olasıdır (Zimmerman, 1998). Özer ve Altun (2011) üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme nedenlerini inceledikleri çalışmada sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısız olma kaygısı ve tembellik nedeniyle akademik çalışmalarını ertelediklerini ve akademik erteleme davranışının, dersten çekilme, akademik ortalamasının düşük olması, okulu bırakma ya da okuldan atılma gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını belirtmektedirler.

Öğretmen eğitimcisi olan ve eğitim fakültesinde onlarca öğrenciye akademik danışmanlık yapan yazarların benzer durumların eğitim fakültesi öğrencileri için de geçerli olduğu yönünde gözlemleri bulunmaktadır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen aday öğrenciler (ÖAÖ'ler) arasında normal koşullarda sekiz yarı dönem olarak belirlenen başlangıç eğitimlerini (hizmet öncesi eğitimlerini) zamanında bitiremeyip, öğrenimleri dokuz veya daha üstü yarı dönemlere uzayan yani artık yıla kalan öğrenciler bulunmaktadır. Yazarların bu durumun öğretmen adaylarının kendilerine ve mesleklerine yönelik algılarını olumsuz etkilediği gibi ailelerini de olumsuz etkilediği yönünde gözlem ve deneyimleri bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerini ortaya koymak ve artık yıla kalmadan normal öğrenim süresinde öğrenimlerini tamamlayabilmeleri için öneriler geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖAÖ'ler artık yıla kalan bir ÖAÖ olarak kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. ÖAÖ'lerin başlangıç eğitimlerinde artık yıla kalma nedenleri nelerdir?
3. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmadan başlangıç eğitimlerini tamamlayabilmeleri için önerileri nelerdir?

Çalışmanın bulgularının gelecekte öğrencilerine öz düzenleme, çalışkanlık gibi olumlu kişilik özelliklerini kazanmalarına rehberlik edecek öğretmen adaylarının daha başarılı ve mutlu bir hizmet öncesi eğitim alarak mesleklerine güçlü bir başlangıç yapmalarına katkı sağlaması beklenmektedir, çünkü öğretmenler hem düşünsel hem de davranışsal boyutta örnek bir model oldukları sürece öğrencilerinin istenilen davranışları kazanmalarını sağlayabilirler (Brown ve Krager, 1985; Çelikten ve Can, 2003).

3

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışmaları, insanların belirli bir olguyu hangi koşullarda (Creswell, 2013) nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmekte olan ÖAÖ'lerin artık yıla kalma olgusu inceleme altında alınarak ÖAÖ'lerin artık yıla kalma deneyimleri ve bu deneyimlerine dayalı önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında araştırmanın konusu olan olgu ile ilgili deneyimleri olan ve onları en iyi şekilde yansıtabilecek bireylerin veri kaynağı olarak tercih edilmesi söz konusudur (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı öğretmen eğitimi programlarına devam etmekte olan ÖAÖ'lerden mezuniyeti dokuzuncu ve üstü yarıyla uzamış 22 gönüllü ÖAÖ oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınmıştır (Creswell, 2013). Amaçlı örneklemede belirli bir durumun derinlemesine incelenebilmesi için durum ile ilgili zengin bilgi ve deneyime sahip olduğu düşünülen bireylerin çalışma grubuna seçilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda, çalışma grubu oluşturulurken "artık yıla kalmış olma" yani sekiz dönem olarak planlanan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında dokuzuncu veya üstü dönemde olma ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca araştırma konusu olguyu etkileyebileceği düşünülen bölüm, cinsiyet, mezun olunan lise türü, not ortalaması, artık yıl süresi gibi değişkenler göz önünde

bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır ancak çalışma grubunun büyüklüğü konusunda veri doygunluğu belirleyici olmuştur (Patton, 2002). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Mezun olunan lise türü	Genel not ortalaması (4 üzerinden)	Dönem	Devam edilen öğretmenlik programı
K1	25	Erkek	Anadolu	1,87	10	Okul Öncesi
K2	23	Erkek	Genel Lise	1,71	12	Okul Öncesi
K3	24	Kadın	Anadolu	1,98	14	Okul Öncesi
K4	21	Erkek	Anadolu	2,00	10	Okul Öncesi
K5	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,52	9	Okul Öncesi
K6	23	Kadın	Anadolu Meslek	2,50	10	Okul Öncesi
K7	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,12	12	Okul Öncesi
K8	27	Erkek	Anadolu	2,20	14	Okul Öncesi
K9	23	Kadın	Anadolu Meslek	2,01	10	Okul Öncesi
K10	22	Erkek	Genel Lise	2,13	10	Sınıf
K11	23	Erkek	Anadolu	2,32	10	Türkçe
K12	23	Erkek	Anadolu Meslek	2,25	10	Türkçe
K13	23	Kadın	Anadolu Meslek	2,05	10	Türkçe
K14	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,13	10	PDR
K15	22	Erkek	Genel Lise	1,91	10	PDR
K16	28	Kadın	Genel Lise	1,90	10	PDR
K17	24	Kadın	Anadolu	2,04	10	Matematik
K18	23	Erkek	Genel Lise	1,95	10	Fen Bilgisi
K19	24	Kadın	Anadolu	2,02	10	Matematik
K20	21	Erkek	Temel Lise	2,77	10	Sosyal Bilgiler
K21	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,00	12	Matematik
K22	23	Kadın	Genel Lise	2,14	10	Sınıf
	$\bar{X} = 23,55$			$\bar{X} = 2,12$		
	$Ss = 1,63$			$Ss = 0,24$		

Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan ÖAÖ’lerin normalde sekiz dönem olan öğretmen yetiştirme programlarını 14. dönemde olup (K3, K8) henüz bitiremeyen buna bağlı olarak yaş ortalaması yüksek ($\bar{X} = 23,55$; $Ss = 1,63$) ancak genel not ortalaması düşük ($\bar{X} = 2,12$; $Ss = 0,24$) ÖAÖ’ler olduğu görülmektedir

Verilerin Toplanması

Olgubilim araştırmalarında üzerinde çalışılan olgu ile ilgili zengin ve doygun veriler elde edilmesini sağladığından veri toplama aracı olarak genellikle görüşme yöntemi tercih edilmektedir (Merriam, 2013). Bu çizgide çalışmanın verileri yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilk aşamada; alanyazından ve araştırmacıların deneyimlerinden faydalanılarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu geliştirilmiştir. İkinci aşamada; psikolojik danışma ve rehberlik, nitel araştırma yöntemleri, öğretmen yetiştirme ve Türkçe yazılı anlatım alanlarında deneyimli dört uzmanın görüşleri alınmış ve gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada; taslak görüşme formu mezuniyeti onuncu döneme uzamış iki ÖAÖ ile yapılan görüşmelerde denenmiştir. Deneme görüşmelerinde bir yandan soruların anlaşılabilirliği test edilirken diğer yandan katılımcıların konuşmaya istekli olmadıkları konular belirlenmiştir. Anlaşılabilirliği arttırmak için anlatım bakımından düzeltmeler yapılarak, kısa cevaplar verilen sorulara derinleşmeyi sağlayıcı ek sorular eklenerek görüşme forumuna son şekli verilmiştir. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak nihai görüşme formunda yer alan sorular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma soruları ve görüşme formunda yer alan sorular

Araştırma soruları	Görüşmelerde sorulan sorular
1. ÖAÖ'ler artık yıla kalan bir ÖAÖ olarak kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?	1. Okuduğunuz bölümü seçme sebepleriniz nelerdir? 2. Okuduğunuz bölüm hakkında neler düşünüyorsunuz? 3. Tekrar bir seçme şansınız olsaydı aynı bölümü seçer miydiniz? 4. Ders çalışma düzeniniz nasıldır? 5. Kendinizi bir öğrenci olarak nasıl tanımlarsınız?
2. ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenleri nelerdir?	6. Sizce artık yıla kalma nedenleriniz nelerdir?
3. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmadan başlangıç eğitimlerini tamamlayabilmeleri için önerileri nelerdir?	7. Artık yıla kalınmaması için önerileriniz nelerdir?

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze yapılan bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelerde ÖAÖ'lere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği bildirilmiştir. Gönüllü ÖAÖ'ler ile yapılan görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. En az 15, en çok 45 dakika süren görüşmelerden elde edilen ses kayıtları değiştirilmeden bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve toplam 113 sayfalık bir doküman elde edilmiştir. Ses kayıtları ÖAÖ'lere K1, K2,K22 şeklinde kodlar verilerek şifre ile korunan bir dosyada ve araştırmacıların kişisel bilgisayarında koruma altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Creswell, 2003). İçerik analizinde, benzer ve ilişkili verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirmek ve bunları daha anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nvivo 11 ile gerçekleştirilen içerik analizinin ilk aşamasında *in vivo* ve açık kodlama ikinci aşamasında ise eksen kodlaması yapılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). İçerik analizinde, ÖAÖ'lerin vermiş olduğu cevaplar dikkatli bir şekilde okunarak Nvivo ile önce *in vivo* ve açık kodlama ile kodlar belirlenmiş, sonrasında; eksen kodlaması yapılarak benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. NVivo'nun sunduğu haritalar desteği ile ortaya çıkan temalar ve bunlar arasındaki ilişkiler görselleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma soruları çerçevesinde temalar arasında ilişkiler kurularak bütüncül bir yaklaşımla bulgular yorumlanmıştır.

Güvenilirlik

Lincoln ve Guba (1985) çalışmanın bulgularının “dikkate değer olduğuna ikna edebilmek” için çeşitli tedbirler önermektedir (s. 290). Bu tedbirler doğrultusunda bu çalışmada inanılabilirlik için araştırmacının kurgulanması, görüşme formunun geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca farklı bölümlerden, cinsiyetten ve farklı sürelerde artık yıla kalan ÖAÖ'lerin çalışma grubunda yer alması sağlanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Aktarılabirlik için, araştırmacının her aşaması şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik için veri toplama sürecinin uygunluğu, analiz sonuçları ve yapılan çıkarımların araştırmacının amaçlarına uygunluğu için nitel veri analizi konusunda deneyimli bir başka araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmacı ile yapılan karşılıklı konuşmalar araştırmacıların yorumlarını netleştirmesini ve olası yanlışlık kaynaklarını görmesini sağlamıştır (Teddle ve Tashakkori, 2009). Görüş ayrılığı olan konularda uzlaşma sağlanarak bulgular yeniden düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, yapılan yorumlar K1, K2, ..., K22 şeklinde belirtilen katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek iç tutarlılık desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, nitel araştırmalarda verilerin yorumlanmasında tema ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapma imkânı sağlaması bakımından bulguların sayısal değerlerle desteklenmesinin güvenilirliği artırıcı bir etkisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen veriler, tekrar edilme sıklığı veya yüzde oranı belirtilerek sayısal değerlerle desteklenmiştir.

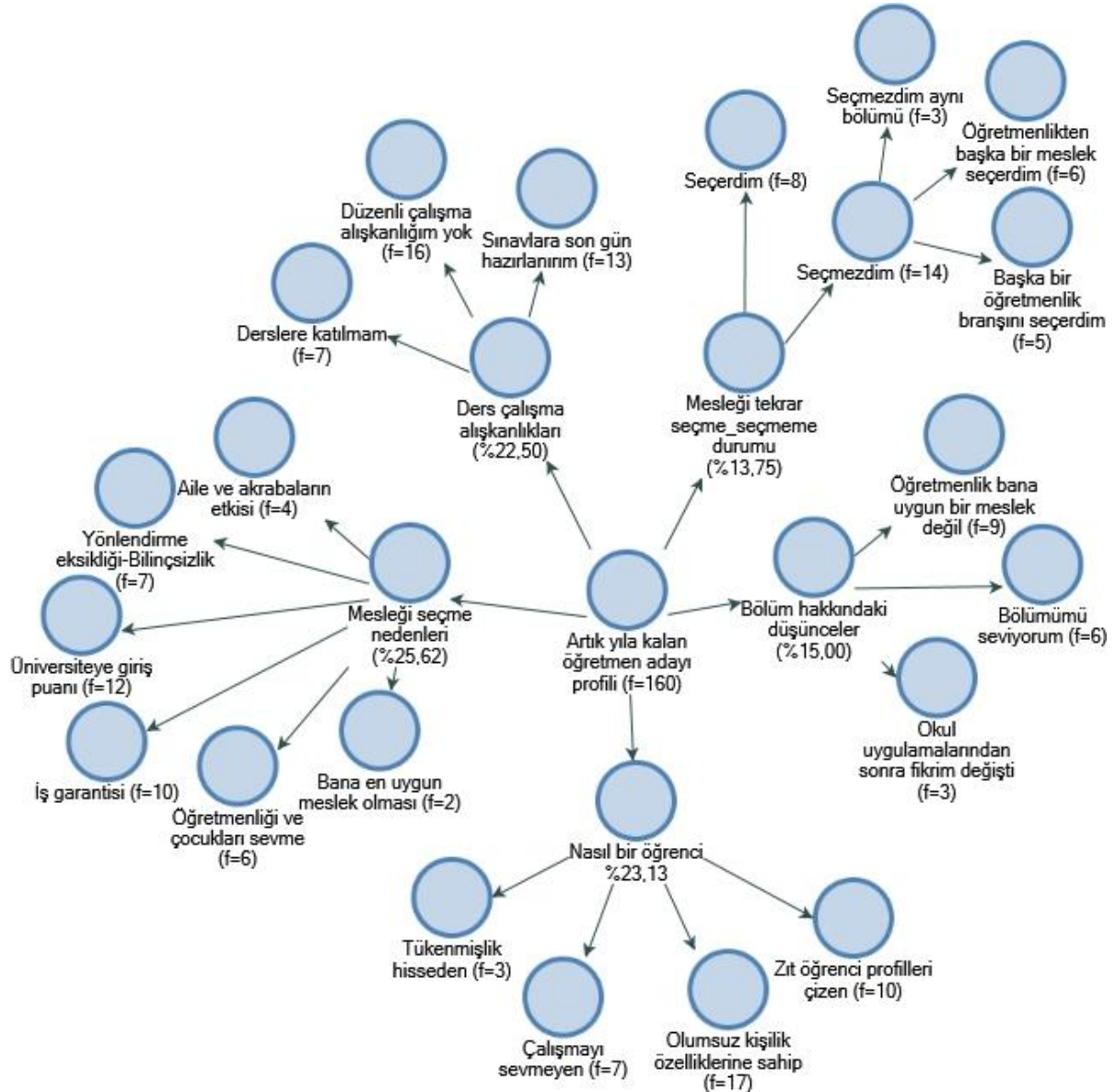
Bulgular ve Yorumlar

Anlaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla bulguların sunumunda tümdengelim yöntemi izlenmiştir. Bu doğrultuda önce ana temalar ve onları oluşturan alt temalara ilişkin açıklamaların ardından ÖAÖ'lerin görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

İçerik analizinin açık kodlama bölümünde ortaya çıkan 465 kod eksen kodlaması sonunda artık yıla kalan ÖAÖ profili, artık yıla kalma nedenleri ve artık yıla kalmamaya yönelik öneriler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Artık yıla kalan öğretmen adayı öğrenci profili

ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerinin anlaşılması için öncelikle artık yıla kalan öğrenci profilinin tanınmasında yarar görülmektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşleri Şekil 1'de görüleceği üzere beş alt tema altında toplanmıştır.



Şekil 1. Artık yıla kalan ÖAÖ profili

Şekil 1'de artık yıla kalan ÖAÖ'lerin kendilerine yönelik tanımlamalarından ortaya çıkan artık yıla kalan ÖAÖ profili teması altındaki 160 kodun önemli bir bölümünün nasıl bir öğrenci alt teması altında toplandığı görülmektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin nasıl bir öğrenci olduklarına dair görüşlerinin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olma, lisede başarılı bir öğrenciyken eğitim

fakültesinde buna zıt bir öğrenci profili çizme, sıkı çalışmayan ve tükenmişlik hissedilen alt temalarında gruplanmıştır. Kişilik özellikleri bakımından ÖAÖ'ler kendilerini; sorumsuz, rahat, umursamaz, düzensiz, çabuk vazgeçen, erteleyen, plansız, isteksiz, istikrarsız bir öğrenci olarak tanımlamışlardır. Bazı ÖAÖ'ler yükseköğrenim öncesi eğitim kademelerinde başarılı bir öğrenci iken yükseköğrenimde başarısız hale geldiklerini, bazıları ise yükseköğrenim sürecinde birinci, üçüncü veya dördüncü sınıf gibi belirli yıllarda, bazıları ise öğrenci yurduna çıkmak gibi belirli koşullara bağlı olarak başarılı başarısız şeklinde zıt öğrenci profilleri çizdiklerini belirtmişlerdir. Kendilerini sıkı çalışmayan bir öğrenci olarak tanımlayan ÖAÖ'ler kendilerini zeki ama çalışmayan, dersin işlenişini severse çalışan, öğrenciye uygun bir yaşam tarzı olmayan bir öğrenci olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci olarak çok verimsiz, bir öğrenciye yakışmayan davranışlar, öğrenci profiline uygun olmayan bir yaşam tarzı olarak tanımlayabilirim. Neden? Çünkü öğrenciliğe adapte olamadım. Lise falan iyiydi fakat üniversite ortamı bir rahatlık getirdi. Disiplinden uzağım. (K1)

Normalde kendime gerçekten çok güvenen bir insanım. Çünkü ben buraya birinci olarak girmiştım. ... ama birçok faktörden dolayı, şu anda kesinlikle başarısız bir öğrenciyim onu kabul ediyorum. (K3)

Birinci sınıfta benim dönem ortalamam 0.90'dı. Sonrasında işin ciddiyetini kavradıktan sonra dönem ortalamasını 3.40'a genel ortalamayı da 2.38'e çektim. (K18)

Artık yıla kalan ÖAÖ profili teması altında ders çalışma alışkanlıkları teması öne çıkmıştır. Bu tema altındaki görüşler ağırlıklı olarak düzenli ders çalışma alışkanlığım yok teması altında toplanırken diğer görüşler sınavlara son gün hazırlanma ve derslere katılmama temalarında toplanmıştır. ÖAÖ'lerin bazıları derslere aktif bir şekilde katılmadıklarını yalnızca dinlediklerini, derste not tutmadıklarını belirtirken yarıdan fazlası düzenli ders çalışma alışkanlığı olmadığını, sınavdan sınava, son gün ve başkalarının ders notlarından sınavlara hazırlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri temasında ÖAÖ'lerin görüşleri üniversiteye giriş puanının öğretmenlik programlarına yetmesi, iş garantisinin olması, aile ve akrabaların etkisi alt temalarında gruplanırken, bilinçsizlik nedeniyle tesadüfen mesleği tercih ettiğini belirtenlerin göz ardı edilemeyecek oranda olduğu görülmektedir. Bu bulgular artık yıla kalan ÖAÖ'lerin önemli bir bölümünün öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak tercih etmediğini, bilinçli olarak tercih edenlerin ise daha çok dış motivasyon kaynaklarını temel aldıklarını göstermektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin öğretmenliği seçme nedenleri ile ilgili aşağıdaki doğrudan alıntılar bu bulguları daha da anlaşılır kılmaktadır.

Üniversiteye girişte 30 tercih hakkımız vardı 30'unu da yaptım. ... bunların içerisinde din kültürü ve ahlak ilgisi öğretmenliğinden tutun da, üstün zekâlılar öğretmenliğine kadar hemen hepsi vardı. Kazanabileceğimi düşünmüyordum açıkçası. ...LYS barajını bile zor geçmişim. 20 puan öğretmenlikten, 40 puan okuldan geldi, toplam 60 puan. 378 puanla tercih yaptım. Bir tane okul öncesi öğretmenliği vardı tercihlerimin arasında. Tesadüf, oldu, geldik. (K7)

ÖAÖ profili teması altındaki kodların bir bölümü bölüm hakkındaki düşünceler alt temasını oluşturmuştur. ÖAÖ'lerin bölümlerine yönelik görüşleri öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri ile paralellik göstermektedir. ÖAÖ'lerin bir kısmı bölümünü sevdiğini belirtirken, geri kalanlar isteyerek gelmediğini, bölümündeki öğretmenliğin kendisine uygun bir meslek olmadığını veya okul uygulamalarından sonra mesleğe yönelik fikirlerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.

Mesleği tekrar seçme-seçmeme alt temasında ÖAÖ'lerin çok az bir kısmı ikinci bir şansı olsaydı mesleğini tekrar seçeceğini belirtirken, büyük çoğunluğu tekrar seçmeyeceğini belirtmiştir. Mesleğini tekrar seçmeyeceğini belirten ÖAÖ'lerin hangi bölümde oldukları ve ikinci bir şansları olsaydı hangi mesleği tercih etmek istedikleri Tablo3'te verilmiştir.

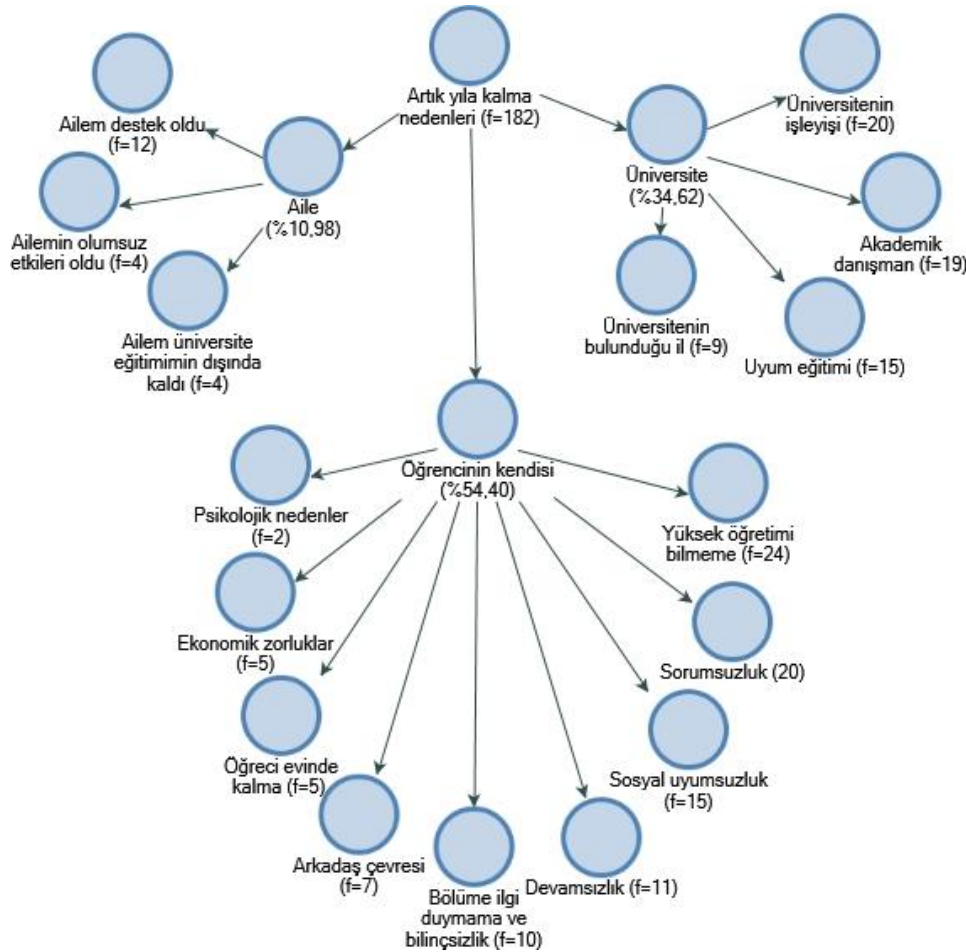
Tablo 3. ÖAÖ'lerin ikinci bir şanstta tercih etmek istedikleri meslekler

Katılımcı no	ÖAÖ'lerin devam etmekte olduğu program	İkinci bir şanstta tercih etmek istedikleri program
K1	Okul öncesi öğretmenliği	Sosyal bilgiler öğretmenliği
K5	Okul öncesi öğretmenliği	Beden eğitimi öğretmenliği
K16	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Kimya veya Biyoloji öğretmenliği
K17	Matematik öğretmenliği	Dil (Türkçe veya İngilizce) öğretmenliği
K22	Türkçe öğretmenliği	Sınıf öğretmenliği
K2	Okul öncesi öğretmenliği	İnşaat mühendisliği
K4	Okul öncesi öğretmenliği	Tarih
K7	Okul öncesi öğretmenliği	Siyasal bilgiler
K9	Okul öncesi öğretmenliği	Uzun yol gemi kaptanlığı
K10	Fen bilgisi öğretmenliği	Veterinerlik
K15	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Hukuk

Tablo 3'te ÖAÖ'lerin bir bölümü ikinci bir tercih hakkı olsaydı başka öğretmenlik programlarını tercih ederken, bir bölümünün ise uzun yol gemi kaptanlığı, veterinerlik gibi öğretmenlikten farklı meslekleri tercih etmek istedikleri görülmektedir. Matematik öğretmenliği öğrencisi olan K17'nin aslında dil öğretmenliğini ve okul öncesi öğretmenliği öğrencisi K9'un uzun yol gemi kaptanlığını istediğine dair bulgular ÖAÖ'lerin gönüllerindeki meslekler ile buldukları öğretmenlik programının farklılığına çarpıcı örneklerdir. Bu bulgular ÖAÖ'lerin mesleği seçme nedenleri ve bölüm hakkındaki düşüncelerine yönelik bulguları desteklemektedir.

Öğretmen aday öğrencilerin artık yıla kalma nedenleri

ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerine ilişkin görüşleri

Şekil 2’de ÖAÖ’lerin artık yıla kalma nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların en az aile, sonra üniversite ve en fazla öğrencinin kendisi alt temaları altında gruplandığı görülmektedir. Artık yıla kalmada ailenin rolünün tanımlandığı aile alt teması incelendiğinde; ÖAÖ’lerin yarıdan fazlası öğrenim sürecinde ailesinin destek olduğunu belirtirken geri kalanlar; ailesinin, üniversitedeki eğitim sürecinin dışında kaldığını bu nedenle kendisine destek olmadığını ve hatta istemediği bir bölümü tercih etmesine neden olmak, tekrar sınava girmesini istemek, maddi olarak destek olamamak gibi nedenlerle olumsuz etiklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Beşinci yılın sonunda annem “Neden” dedi “Hani neden bitmiyor” Ben dedim “Yani sevmiyorum, yapamıyorum” “Tamam” dedi “Peki bu sene de dene, olmasa bırakırsın” dedi. O hep bana destek oldu. (K3)

Meslek lisesi çocuk gelişimi mezunuyum, ondan otomatik olarak okul öncesi öğretmenliğini seçtim. Lisede ailem istediği için o bölümü seçtim. Sonra da zaten akademik olarak ilerliyor bu bölüm. Yani isteyerek geldiğim söylenemez. (K9)

Ben küçük bir yerden geldim hiç dışarı çıkmamıştım burada aile yok karışan yok eden yok o yüzden rahat rahat istediğim gibi özgürlüğün tadını çıkartmaya çalışıyordum aslında. (K21)

Üniversite alt teması altındaki kodların yaklaşık üçte biri üniversitenin işleyişi alt teması altında toplanmıştır. Öğretim elemanlarının olumsuz tavırları, değerlendirmelerde yansız olamamaları, derslerin işlenişinde ve sınıf geçmede üniversiteler arası uygulama farklılıkları, yurt imkânları, öğrenci işleri hizmetleri, başarısız öğrencilere yönelik özel destekler gibi öğrenciye yönelik destek hizmetlerinin yetersiz olması ve Erasmus+, Farabi gibi öğrenci hareketliliği programlarında üniversiteler arası uygulama farklılıklarının olması ve okul uygulamalarının yetersiz olması ÖAÖ’lerin bu tema altında dile getirdikleri başlıca artık yıla kalma nedenleridir.

Üniversiteden kaynaklı artık yıla kalma nedenlerinin önemli bir bölümü akademik danışmanlar ile ilgilidir. ÖAÖ’lerin bir bölümü akademik danışmanın elinden geleni yaptığını düşünse de bazıları danışmanın bilgi eksikliğinin, ilgisizliğinin, olumsuz tavırlarının ve kendisi ile iletişim kurmasının artık yıla kalmasında rol aldığını düşünmektedir.

İlk iki sene danışman öğretmen diye bir şey olduğunu bilmiyordum. Danışman kimdir, ne iş yapar, ne zaman ona gideriz, bilmek kesinlikle önemli. (K10)

Egosu yüksek olan hocalar var, ..., onlar da etkili oldu okulu bırakmamda. (K2)

Okula uzatmam tamamen kendi kafa karışıklığım ve danışmanımın düzgün yol gösterememesi ile alakalı bir şey, o da çok fazla kafamı karıştırdı. Bu nedenle bu dallı budaklı yoldaydım hala... (K13)

Araştırmanın gerçekleştirildiği fakültede 2013 yılından bu yana birinci sınıflara yönelik uyum eğitimi verilmektedir. Söz konusu eğitim birinci sınıfların tamamı büyük bir salonda toplanarak, ilin, üniversitenin, fakültenin ve bölümlerinin tanıtıldığı ve üniversitenin işleyişi hakkında bilgilendirildikleri ve öğrenci kulüpleri ile tanıştırdıkları yarım günlük bir programdır. Ancak, üniversite alt teması altındaki görüşlerin önemli bir bölümü uyum eğitimi ile ilgilidir. ÖAÖ’lerin yarısı derslere gelmediklerinden haberleri olamadığı için uyum eğitimine katılmadıklarını, katılanlardan bazıları ise uyum eğitiminin önemini o zaman anlayamadığını belirtmiştir.

İkinci tercihlerden sonra geldim. Oryantasyon eğitimine dahil olamadım ve bu eksiklerimi gidermek için çaba sarf etmedim. (K5)

Bazı ÖAÖ’ler için üniversitenin bulunduğu il ile ilgili etkenler de artık yıla kalmalarının bir nedenidir. Üniversitenin bulunduğu il alt temasında ÖAÖ’ler ilin turizm şehri olması, pahalı olması, ulaşım imkânlarının yetersiz olması ve ikliminin artık yıla kalmalarında rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Burada (bu ilde) bütün arkadaşlarım biliyordur üniversite öğrencisinin hayatı inanılmaz zor. Maddi açıdan olsun, üniversiteye ulaşım açısından olsun, ders saatleri açısından olsun gerçekten çok zorluyor beni. (K3)

Şekil 2 ÖAÖ’lerin artık yıla kalma nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların öğrencinin kendisi alt teması ve onun altında yer alan dokuz alt temada yoğunlaştığını göstermektedir.

ÖAÖ'ler yükseköğretimi bilmeme alt teması altında önceden üniversite yaşamı hakkında bilgilerinin olmamasının; yani ders seçme ve geçme koşulları gibi mevzuata ve danışmanlık hizmetleri, yaz okulu gibi işleyişe yönelik bilgi eksikliklerinin ilk yıllarda başarısız olmalarına neden olduğunu ve bu durumun sonraki yıllarda zincirleme sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Sorumsuzluk alt teması altında ÖAÖ'ler ilk yıllar derslerle ilgilenmeyip eğlenmeyi/gezmeyi tercih ettikleri, danışman ile iletişim kurmadıkları, bu nedenlerle üniversiteden daha da uzaklaştıkları ve ailelerine artık yıla kaldıklarını söyleyemedikleri yönünde görüşler bildirmişlerdir.

İlk sene geldiğimde artık böyle hani ailemden koptum, ettim filan.. Özgürlüğüme kavuştum diye biraz rahatlamıştım hani. Gezme olsun, o olsun bu olsun. (K9)

Tamamen benim sorumsuzluğum oldu. Umursamazlığım oldu başka da kimseye atfetmiyorum. (K14)

Sosyal uyumsuzluk alt temasında ÖAÖ'lerin bazıları ilk yıllar üniversitenin bulunduğu ile alışamadıklarını ve kültür şoku yaşadıklarını belirtirken önemli bir grup ilk yıllar arkadaş edinememenin sonraki yıllarda tekrar aldıkları derslerde alt sınıflara yabancı hissetmelerine neden olduğunu ve bu durumun derslere devam etmeyi güçleştirerek artık yıla kalmalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Birinci sınıfta sosyal bir çevrem yoktu. Bizim sınıf ... sosyal kabul açısından zorlu bir sınıftı. Ben o dönemde dışarıda kaldım. Arkadaş çevresi edinemedim ve derslere gelmekten, insan içine çıkmaktan utanıyordum çünkü tanımadığım insanlardı. Yani sınıfta yalnız kaldığımı hissettiğim için sınıfa gelmek istemiyordum. (K1)

Okula geldim, sınıftaki insanlara baktım, hiç benlik değillerdi; tavırları, davranışları, insanlara bakışları. Herkes grup grubtu, içine alan yok ... hele kızlarla hiç anlaşılamadım. (K20)

Sosyal uyumsuzluk ile ilişkili olarak devamsızlık ÖAÖ'ler için artık yıla kalmanın bir diğer önemli nedenidir. Tekrar aldıkları derslerdeki “diğer öğrencilerin sorgulayıcı tavırları”, derslerin sabah erken saatlerde başlaması, uyumak, gezmek, yurttan kalmak, film izlemek ve bilgisayarda oyun oynamak ÖAÖ'leri derse gitmekten alıkoyan başlıca nedenlerdir.

Şimdi hani insan psikolojisi, sınıfa, girdiğim zaman hani herkes olmayabilir ama birkaç kişiden “bu kim?” bakışını alıyorsun ister istemez. Sonra soranlar oluyor; neden bu kadar uzadı diye? İşte böyle sorular ya da öyle bakışlar aldığın zaman psikolojik olarak da biraz yıpranıyorsun ve hani bir yerden sonra insan tükeniyor yaa. İstemiyorum gelmek. (K3)

Birinci sınıfa geldik ilk ayda zaten burayı gezdik bitirdik. O kadar yani. İkinci sene artık Nevşehir'e, Kayseri'ye gitmeye falan başladık. Yetmiyordu yani burası. (K7)

Ekonomik zorluklar alt temasında ÖAÖ'ler, ailelerinin maddi yetersizlikleri ve buna bağlı olarak çalışmak zorunda kalmalarını artık yıla kalmalarının diğer bir nedeni olarak belirtmişlerdir.

Yurt çıkmadı, hem evde kalıp hem burs olmadan, bir de üniversitede 2-3 tane kardeşin okuyunca babam yeterince şey yapmadı. Kiralar çok yüksek burada. Çalışmaya başladım. Kardeşim okuyup mezun olunca maddi açıdan bana ve babama destek çıkınca okula geri başladım. (K8)

Artık yıla kalan bazı ÖAÖ'lere göre artık yıla kalmalarının psikolojik nedenleri de bulunmaktadır. Bu temada artık yıla kalan ÖAÖ'ler ilk yıl yaşanan başarısızlığın öz güvenlerini sarstığını ve bu durumun kendilerini sınıftan soyutlamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Bölüme ilgi duymama ve bilinçsizlik de artık yıla kalmanın diğer nedenleridir. Bu alt tema altında ÖAÖ'ler genelde bölümlerini bilinçli olarak seçmediklerini, bölümlerine isteyerek gelmedikleri için sevemediklerini, sevemedikleri için de çalışmak istemedikleri yönünde görüşler belirtmişlerdir.

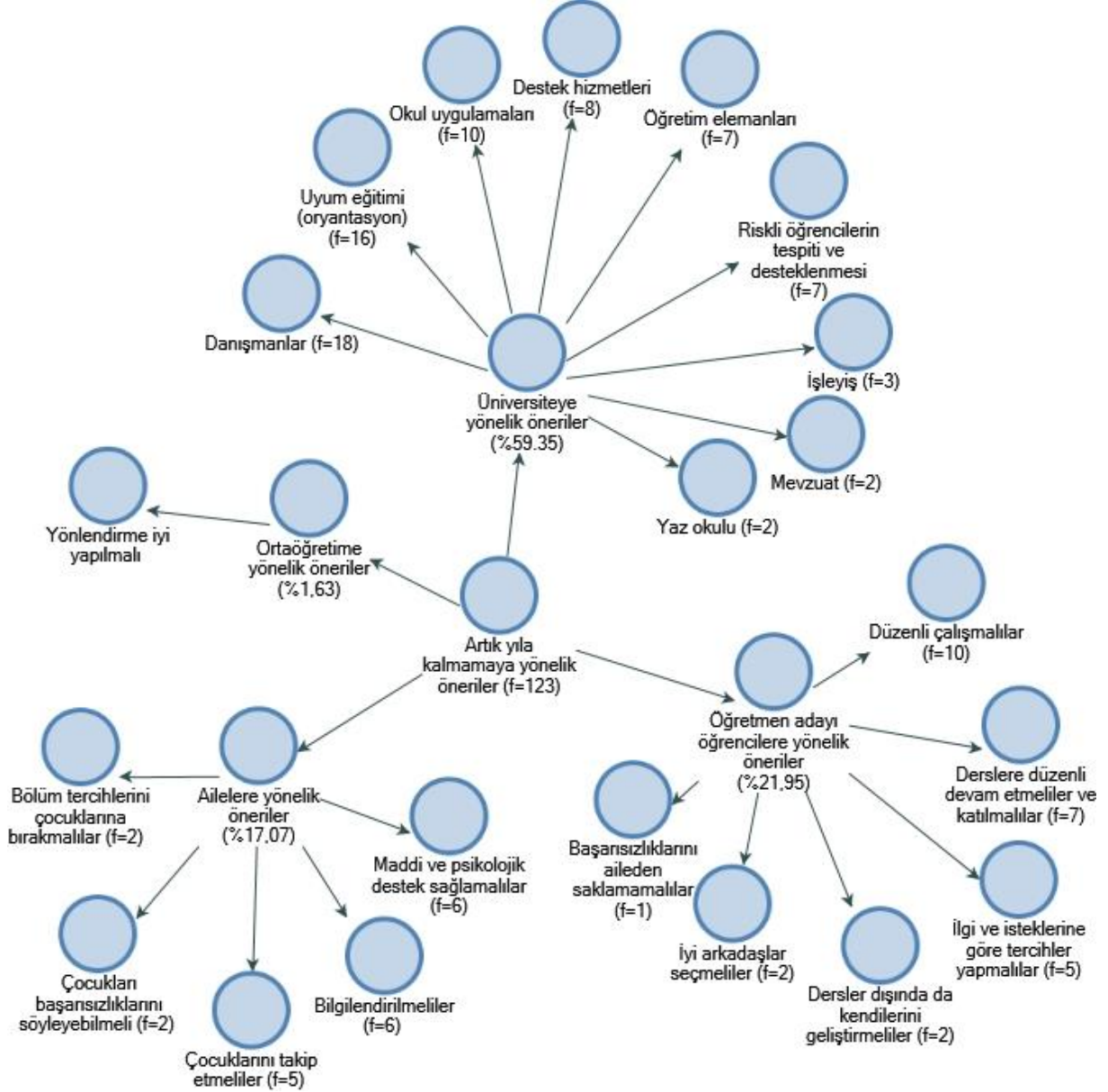
ÖAÖ'lere göre arkadaş çevresi de artık yıla kalmalarında etkili olmuştur. Bazı ÖAÖ'ler için özellikle ilk yıllar arkadaş edinememiş olmak artık yıla kalma nedeni iken bazıları için ilk yıllar edindikleri arkadaşlarının olumsuz etkileri de artık yıla kalma nedenidir.

Arkadaş çevresi, sürekli gezmek, film izlemek, sohbet etmek veya düşüncelere dalmak beni ders çalışmaktan alıkoydu. (K1)

Sırf arkadaş ortamı yüzünden genelde biz geceleri ayakta dururduk, sabah uyurduk, okula gitmezdik. Sınav günü sınava gitmediğimi biliyorum. (K21)

Öğretmen adayı öğrencilerin artık kalmamaya yönelik önerileri

ÖAÖ'lerin deneyimlerinden yola çıkarak artık yıla kalmamalarına yönelik önerileri Şekil 3'te görüldüğü üzere dört alt temada gruplanmıştır.



Şekil 3. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmamaya yönelik önerileri

Şekil 3'te ÖAÖ'lerin artık yıla kalınmamasına yönelik önerilerinin üniversiteye yönelik öneriler temasında yoğunlaştığı, bu tema altındaki önerilerinin ise danışmanlara ve öğretim elemanlarına yoğunlaştığı görülmektedir. ÖAÖ'ler, danışmanı oldukları öğrencileri yakından tanımaları ve süreçte onları izlemeleri, daha hassas davranmaları şeklinde danışmanların sorumluluklarını daha iyi yerine getirmelerine yönelik önerilerin yanında, danışman başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gibi çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik öneriler de getirmişlerdir. ÖAÖ'ler öğretim elemanlarına yönelik olarak, öğrencilere daha yakın davranmaları, artık yıla kalanları ötekileştirmemeleri, başarısızlık nedenlerini anlamaya çalışmaları, derslerini daha ilgi çekici hale getirmeleri ve gerekirse riskli öğrencilerin danışmanları ile işbirliği yapmaları önerilerinde bulunmuşlardır.

Danışman sistemden sıkıntılı olan öğrencilerini görebiliyor. ... Beş dakikasını ayırması belki o çocuğun o dönemki bütün her şeyini değiştirebilir, Öğrenci yapar, yapmaz, o ona kalmış ama ister istemez dönem uzayacağını düşünürse çalışır çabalar. (K10)

Danışmanıma da hak veriyorum aslında, 60 öğrencisi var, başka işleri var diğer bölüm hocalarıyla bölüşüp öğrenci sayısı azaltılmalı. (K11)

Üniversiteye yönelik olarak uyum eğitimi alt temasında ÖAÖ'ler; uyum eğitiminin yapıldığı üzere fakülte genelinde yapılan bir oturumluk sunum şekilde değil, akademik yılın ilk haftalarında, her bölümün kendi içinde, üst sınıflardaki öğretmen adayları tarafından hazırlanan etkinlikler ile gerçekleştirilmesini önermektedirler. Bölümler tarafından yapılacak etkinlikleri aralarında artık yıla kalan ÖAÖ'lerin de bulunduğu üst sınıfların hazırlamasının olası artık yıla kalma durumları için önleyici olabileceğini düşünmektedirler. Uyum eğitiminin içeriğinde ders seçme ve geçme koşullarının yanı sıra üniversitenin bulunduğu şehrin tanıtımının da olmasını önermektedirler.

Oryantasyon eğitiminin biraz daha etkin hale getirilmesi lazım. ... Burada akran desteğini önemli buluyorum. Oryantasyon eğitiminin özellikle o bölümü okuyan öğrencinin vermesi gerektiğini düşünüyorum. Üst sınıflar verdiği zaman daha olumlu olacaktır. (K1)

Dersler alt temasında bölümüne fikri olmadan ya da istemeyerek gelen ÖAÖ'ler ağırlıklı olmak üzere ilk yıllarda gerçek sınıf ortamlarında mesleklerini tanıma fırsatlarının sunulmasının ve bu kapsamda öğretmenlik mesleğini tanıma fırsatı buldukları Okul Deneyimi dersinin (2006 öğretmen yetiştirme programında yer alan fakat 2018 programında kaldırılan) bir veya ikinci sınıfta olmasının yararlı olacağını düşünmektedirler. ÖAÖ'ler ayrıca yaz okulu koşullarının başarısız öğrenciler için daha fazla seçenek sunacak şekilde gözden geçirilmesini, en azından açılan ders sayısının artırılmasını da artık yıla kalmayı önleyici tedbirler olarak önermektedirler.

Ben bu mesleği, bu bölümü sevmiyordum açıkçası. ... İyi de bana bu mesleği sevdiren önce. Bu nasıl yapılır? Birinci sınıfta veya ikinci sınıfta başında bir gözlem dersi koy. Üçüncü sınıfın ilk döneminde yaptığımız Oku Deneyimi Dersi var ya...onu. (K7)

Üniversite teması altındaki önerilerin gruplandığı bir diğer alt tema riskli öğrencilerin tespiti ve desteklenmesidir. ÖAÖ'ler ilk yıl devamsızlık ve başarı durumları göz önünde bulundurularak artık yıla kalma riski olan öğrencilerin tespit edilmesinin kendilerini dışlanmış hissetmelerini önleyeceği gibi sunulacak psikolojik ve akademik destekleri de şekillendireceğini düşünmektedirler.

Mevzuat ve işleyiş temasında artık yıla kalan ÖAÖ'ler 1.80 barajının kaldırılması, yaz okulundan ders alabilme koşullarının esnetilmesi gibi mevzuata yönelik, derslerin blok yapılmaması ve ara ve dönem sonu sınavlarının bir haftaya toplanmaması gibi işleyişe yönelik öneriler de getirmişlerdir.

Artık yıla kalınmaması için dördüncü dönemin sonunda ortalamanın 1.80 olma zorunluluğu kaldırmalı, yani kalınmaması gerekiyor. (K9)

Sınavların bir haftaya koyulması çok kötü. Altan aldığımız dersler de olunca bir günde üç sınav olabiliyor. Hangisine yetişeyim bilemiyorum, Üç sınav olunca insan yoruluyor, mümkünse her güne tek sınav konulsun. (K16)

Şekil 2'de bahsedildiği üzere ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerinin yarıdan fazlası kendileri ile ilgili olmasına rağmen, Şekil 3'te öneriler ana temasında gruplanan kodların yaklaşık beşte birinin ÖAÖ'lere yönelik öneriler alt temasında gruplandığı görülmektedir.

Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin akranlarına yönelik önerileri en çok düzenli çalışma ve sınıftaki derslere devam etme yönündedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'ler akranlarına ilk yıldan itibaren düzenli olarak çalışmalarını, günlük tekrar yapmalarını, geçmek için değil öğrenmek için çalışmalarını ve planlı hareket etmelerini önermektedirler. Öte yandan derslere düzenli devam etmelerini ve derslere aktif katılmalarının yanı sıra not tutmalarını da önermektedirler. Bu bulgu artık yıla kalan öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığı olmayan, son gün ve başkalarının ders notlarından sınavlara çalışan öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulursa oldukça anlamlıdır.

Arkadaşlar düzenli not tutulmalı, derslerine sağlam bir şekilde gelmesi lazım zaten yüksek not almak için derste not tutup o derslere çalışmak lazım. Günlük olarak tekrar etmesi gerekir ben şu an sağlam çalışıyorum dersi geçmek için değil öğrenmek için çalışıyorum. (K18)

Artık yıla kalan ÖAÖ'ler ailelere yönelik öneriler de sunmuşlardır. Bu önerilerin ailelere yönelik yapılabilecekler ve ailelerin yapabilecekleri ile ilgili öneriler olduğu görülmektedir. Bazı ÖAÖ'ler doğru bulmasa da önemli bir grup ÖAÖ sonradan söylenildiğinde yaşanabilecek aile içi daha büyük olumsuzlukları önleyebileceği düşüncesiyle riskli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının artık yıla kalma durumu hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan, bazı ÖAÖ'ler ailelerin bölüm tercihlerini çocuklarına bırakmalarını, yükseköğretimde de olsa çocuklarını takip etmelerini ve onlara maddi ve psikolojik anlamda destek olmalarını, mümkünse sınav dönemlerinde çocuklarının yanında olmalarını ve bir başarısızlık söz konusu ise çocuklarının onlara söyleyebilecekleri bir tutumda/açıklıkta olmalarını önermektedirler.

Aile kesinlikle tercihi çocuğa bıraksın, çocuğu direkt yönlendirmesin. (K11)

Çocuk oraya gitti parayı yolladım, tamam okuyor zihniyeti olmaması lazım. Çocuğu arayıp, arada bir gelip ziyaret etmeleri gerekiyor. (K8)

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları artık yıla kalan öğretmen adayı öğrenci profili, artık yıla kalmanın nedenleri ve artık yıla kalmamaya yönelik öneriler başlıklarında tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle artık yıla kalan öğretmen adayı öğrenci profili şu şekilde betimlenebilir: İş garantisi, üniversiteye giriş puanı gibi dışsal nedenlerle öğretmenliği tercih eden, bir şansı daha olsa öğretmenliği veya bulunduğu bölümdeki öğretmenliği tercih etmeyi düşünmeyen, öğretmenliği kendisi için uygun bir meslek olarak görmeyen, düzenli ders çalışma alışkanlıkları olmayan, çalışmayı sevmeyen, sorumsuzluk, istikrarsızlık, plansızlık, umursamazlık gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip, lisede başarılı bir öğrenci iken artık başarısız ve tükenmişlik hisseden öğrenciler. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Tümekaya ve Bal 2006). Eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada ÖAÖ'lerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak ÖAÖ'lerin ders çalışma düzeylerinin orta ya da düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur (Durukan, Batman ve Yiğit, 2015).

Araştırmanın temel bulgularından birisi; aile ve buldukları üniversitenin etkisi olsa da öğretmen adaylarının artık yıla kalmalarının temel nedenlerinin kendileri ile ilgili etkenler olmasıdır. ÖAÖ'lerin kendileri ile ilgili etkenlerin başında öğretmenlik mesleğini kendi istekleri dışında tercih etmeleri ya da tercihlerinde dışsal etkenlerin baskın gelmesidir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine yönelik çalışmalar ÖAÖ'lerin öğretmenlik mesleğini tercihlerinde hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarının etkili olduğunu belirtse de (Ekinci, 2017), gelişmiş ülkelerin aksine gelişmekte olan ülkelerde dışsal motivasyon kaynaklarının daha etkili olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Bastick, 2000). Bu anlamda, Türkiye'de de iş garantisi başta olmak üzere dışsal motivasyon kaynaklarının etkili olduğu bu nedenle bilinçsizce öğretmenlik mesleğinin tercih edildiğini bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Boz ve Boz, 2008; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Gürbüz ve Sülün, 2004; Tican-Başaran ve Aksu, 2005). Dolayısıyla artık yıla kalan ÖAÖ'lerin artık yıla kalmasında dışsal motivasyon kaynaklarına dayalı mesleki tercihlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak içsel etkenler olmadan dışsal etkenlerin çoğu zaman tek başına ihtiyaç duyulan motivasyonu sağlayamadığı bilinmektedir (Ertürk, 2016). Bu nedenle öğretmenlik mesleğini içsel motivasyon düzeyi yüksek adayların tercih etmesini teşvik edici bir sistemin yanı sıra, en uygun adayların öğretmen yetiştirme programlarına kabulünü sağlayan alternatif seçme yöntemlerini kapsayan sistemlere olan ihtiyacın (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017) bu çalışma ile de teyit edildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının artık yıla kalmalarının kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik başarı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine yapılan bir meta analiz çalışmasında akademik başarı ile sorumluluk, açıklık ve uyumluluk boyutları arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Poropat, 2009). Robbins ve Judge, (2013) kişilik özelliklerinden bir güvenilirlik ölçüsü olarak tanımladığı sorumluluk boyutunda yüksek puan alan bireyleri sorumluluk sahibi, disiplinli,

düzenli, güvenilir ve kararlı kişiler olarak tanımlarken, düşük puan alan bireyleri ise dikkati kolaylıkla dağılan, düzensiz ve güven vermeyen kişiler olarak tanımlamıştır. McCrae ve Costa (1999) sorumluluk düzeyi yüksek kişilerin tipik olarak liderlik becerileri olan, uzun dönemli planlar yapan ve iyi bir destek ağı olan kişiler olduğunu bildirmektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin olumsuz kişilik özellikleri temasında kendilerini "sorumsuz, rahat, umursamaz, düzensiz, çabuk vazgeçen, erteleyen, plansız, isteksiz, istikrarsız bir öğrenci" şeklindeki tanımlamalarının Robbins ve Judge (2013) tarafından sorumluluk düzeyi düşük bireylere yönelik tanımlamalara benzer olduğu görülmektedir. Sorumluluk faktörünün üniversite öğrencilerinin akademik başarısını en çok yordayan kişilik boyutu olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda (Sığrı ve Gürbüz, 2011) ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarında sorumluluk boyutundaki olumsuz kişilik özelliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

ÖAÖ'lerin çalışmayı sevmemek, düzenli çalışmamak, dersi severse çalışmak, başkalarının ders notlarından ve de son gün çalışmak gibi sorumluluk ile ilgili başka kişilik örüntüleri de sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgular Özer ve Altun'un (2011) sorumluluk duygusu düşük üniversite öğrencilerinin başarısız olma kaygısı ve çalışmamak nedeniyle akademik çalışmalarını ertelediklerine dair bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının çalışma becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları ile ilişkili olabileceği gibi öz düzenleme becerileri ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar öz düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında (Turan ve Demirel, 2010) ve çalışma becerileri ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Demir, Kılınç ve Doğan, 2012). Öz düzenleme düzeyi yüksek öğrenciler öğrenmeyi kendi kontrollerinde bir süreç olarak görürler ve bu süreçte engellerle karşılaşsalar bile başarılı olmayı başarabilirler (Zimmerman ve Pons, 1986). Öte yandan Paunonen ve Ashton, (2001) akademik başarıyı yordamayı hedefleyen çalışmalar farklı bulgulara ulaşsa da, akademik başarıyı etkileyen temel faktörlerin bilişsel beceriler ve kişilik değişkenleri olduğunu işaret etmektedirler. Bu durum eğitim fakültelerine yalnızca bilişsel becerileri değil, kişilik özellikleri ve duyuşsal özellikleri de temel alan bir öğrenci seçme sisteminin gerekliliğini vurgulayan çalışmaları destekler niteliktedir.

ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenleri incelendiğinde ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarında ailelerinden, buldukları üniversiteden ve kendilerinden kaynaklanan nedenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Aileler ile ilgili nedenler arasında ÖAÖ'lerin istemeden ya da yanlış bir motivasyon ile öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmasıdır. Artık yıla kalan ÖAÖ'ler ailesinin etkisi ile tercih yapan, bu tercihlerde üniversite sınavı puanına uygun veya iş garantisi sağlayacağını düşündükleri bölümleri seçen, bu nedenlerle öğretmenliği sevemeyen, aslında gönlünde öğretmenliğe uzak başka meslekler olan bir profil çizmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının tercihlerinde ailenin önemli etkenler arasında bulunduğu bilinmektedir (Ok ve Önkol, 2007). Oysa, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci (2004) içsel bir hedefi benimsemeye teşvik edilen öğrencilerin, dışsal bir hedef benimseyenlere göre daha sebatkar olduğunu ve daha derin bir öğrenme sergilediklerini gözlemlemiştir. Buna ek olarak, kişisel hedefler belirlemeyi ve belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik davranışları izlemeyi ve yönlendirmeyi içeren sistematik bir davranış süreci olarak tanımlanan öz düzenleme (Zimmerman, 2002) penceresinden bakıldığında bir hedefe ulaşmak için motive olmuş öğrencilerin, hedeflere ulaşmak için motivasyonu ve öz düzenlemeyi sürdürdüğü görülmüştür (Zimmerman, 2008). Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci (2004) çalışmasında özerklik kavramının öz düzenlemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin kendileri için çekici veya kişisel olarak önemli olan öğrenme görevlerini seçtiklerini, başlattıklarını ve başarmak için ısrar ettiklerini göstermiştir. Pintrich ve Zusho'ya (2002) göre öğrenciler bir konuya daha fazla kişisel ilgi duyduğunda ve etkinliği değerli gördüklerinde öz düzenleme stratejilerini kullanmaktadır. Bu açıardan bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmen olma hedefini kendilerinin belirlememiş olmasının, öğretmen olmayı çekici bir öğrenme hedefi olmaktan çıkardığı, bunun da öz düzenleme sürecini olumsuz etkileyerek akademik başarısızlık ya da artık yıla kalmayı doğurduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının artık yıla kalmalarının bir diğer nedeni; bir öğrenci için uygun olmayan yaşam tarzıdır. ÖAÖ'ler kendilerini devamsızlık yapan, uykusuna dikkat etmeyen, bilgisayar ve internette vakit geçirmek ve gezmek gibi etkinliklere fazla zaman ayıran, arkadaşları ile paylaştığı evinde çalışmaya uygun bir ortam olmayan öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Durumsal koşullar

hem motivasyonu hem de biliş, duygu ve davranış kalıplarını etkileyebilmektedir (Ames ve Archer, 1988). Dolayısıyla çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitenin bulunduğu ilin sosyo-kültürel-ekonomik yapısının artık yıla kalmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu ilin kültürel yapısı, turizm şehri olması ve pahalı bir şehir olması ÖAÖ'ler için bir yandan şehre uyumu zorlaştırırken diğer yandan dikkatlerini dağıtan bir etki de yaratmış olabilir. Türkiye'de öğretmen adayı öğrenci profili üzerine bir çalışmada öğretmen adaylarının yarısından fazlasının devam ettikleri öğretmenlik bölümünü sevmelerine rağmen buldukları ilin imkânları nedeniyle başka bir ilde başka bir üniversiteye geçiş yapmak istediklerine dair bulguları üniversitenin bulunduğu ilin koşullarının ÖAÖ'lerin akademik tercihlerinde etkili olmuş olabileceğini göstermektedir (Ok ve Önkol, 2007). Akademik öz düzenlemenin ve özellikle bilişsel öz düzenlemenin en önemli ögesi dikkattir ve bazı içsel ve dışsal unsurlar dikkati hedeften uzaklaştırabilir. Çalışmada ÖAÖ'lerin dikkatinin dağılmasında yaşam koşulları ya da buldukları ilin imkânları gibi dış etkenlerin değil aynı zamanda iç seslerinin de etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği için en önemli tehlikelerden birisi öğretmen adaylarının iş garantisi nedeniyle istemeden bu mesleği tercih etmeleridir (Aksu, Engin-Demir, Daloglu, Yıldırım ve Kiraz, 2010; Brookhart ve Freeman, 1992, Ok ve Önkol, 2007). Aile veya iş garantisi gibi dışsal baskılarla bir öğretmen yetiştirme programında öğrenimine devam eden ÖAÖ'lerin “neden bu bölümde okuyorum, neden buradayım”, “ileride iş bulabilecek miyim”, “bu mesleği ileride sevebilecek miyim” gibi sürekli tekrar eden düşüncelerinin de dikkatlerini dağıtabileceği ve dikkati çevredeki daha ilgi çekici unsurlara yönelmiş olabileceği düşünülmektedir. Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu'nun (2018) çalışması mesleki kaygının dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tükenmişliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Zira öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle tercih etmiş olsalar da öğretmen adaylarının mesleğin sağladığı imkânlar ve toplumsal statüsü gibi nedenlerle uzun süre öğretmen olarak görev yapmak konusunda gönülsüz olduklarına dair araştırma bulgularının (Coultas ve Lewin, 2002; Su, Hawkins, Zhao ve Huang, 2002) da bu bulgularla ilişki olabileceği düşünülmektedir. İstemediği bir bölümde öğrenimine devam eden ÖAÖ'lerin bölüme ilgisinin azalacağı, ilgisi az olduğu için akademik öz düzenleme becerilerini kullanmayacağı ve motivasyonunun düşeceği düşünülmektedir. Motivasyonun düşmesi ile birlikte dikkati dağılacak ve ilgisi daha cezbedici unsurlara kayacaktır. Dolayısıyla uygun çalışma ortamlarının olması öğretmen adaylarının dikkatinin dağılması nedeniyle sekteye uğrayan akademik öz düzenlemelerini tekrar harekete geçirebilir. Çünkü tam ihtiyaç duyduğu anda çalışmamaya yönlendiren bir teşvik, bütün sistemi bozarak başarısızlığa giden kapıyı aralayabilir.

ÖAÖ'lerin öğretmenliği ve kendi branşlarındaki öğretmenliği istemeyerek tercih etmelerinin bir uzantısı derslere ilgilerinin azalması ve devamsızlık yapmalarıdır. Zira üniversite öğrencilerinin derse devam oranları ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Rençber, 2012). Çalışmalara göre, başarı beklentisi yüksek öğrenciler daha fazla olumlu duygulara sahip ve göreve daha çok odaklanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Olumlu bakış açısı, bir görevin tamamlanmasının beklenen ödülü nedeniyle, akademik çalışmaya yönelimi kolaylaştırmaktadır. Özellikle, artan olumlu etki, öğrencileri hem bilişsel hem de davranışsal olarak göreve katılmaya hazırlamaya yardımcı olmaktadır. Bir başka ifade ile öğrencilerin etkinliğe ilgisi artmaktadır. Öğrencilerin bir konuya daha fazla kişisel ilgisi olduğunda ve etkinliği değerli gördüklerinde öz-düzenleme stratejilerini kullanmaktadır (Pintrich ve Zusho, 2002). Daha uyarlanabilir öz düzenleme stratejileri kullanan öğrencilerin daha iyi öğrenme ve öğrenme için daha yüksek motivasyon gösterdikleri düşünülebilir. Artık yıla kalan ÖAÖ'ler akademik becerilerini kullanamıyor ve kullanamadıkça da motivasyonları düşüyor olabilir. Koestner, Taylor, Losier ve Fichman (2010) bir yıllık boylamsal bir çalışmada; akademik alanda öz düzenlemenin düşük seviyelerde depresif belirtilerle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle akademik becerileri kullanmayan öğrencilerin depresif belirtiler göstermesinin daha olası olacağı söylenebilir. ÖAÖ'ler depresif belirtiler gösterdikçe derslere daha az devam etmekte, daha az çalışmakta, daha az çalıştıkça başarısız olmakta, başarısız oldukça; önce başarı beklentisini ardından çalışma düzeyini düşürmekte (Weiner, 1974, akt. Köse, 1998) ve daha da fazla depresif hissetmekte böylece kısır döngünün içine girmektedir. Başarısızlığın ÖAÖ'lerin kendilerini olumlu algılayamamalarına ve onun da başarısızlığa neden olduğu (Arseven, 1986) söylenebilir. Bu durumun ÖAÖ'lerin sosyal uyum problemi yaşayan, arkadaş edinemeyen ya da edindiğinden olumsuz anlamda etkilenme durumları ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının düzenli ders çalışılmalı, derslere düzenli devam edilmeli,

sınavlara son gün çalışılmamalı gibi önerilerinden bu kısır döngüyü nasıl kırabileceklerinin farkında oldukları ancak bunu nasıl başarabilecekleri konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu açıdan üniversitelerde artık yıla kalma riski olan ÖAÖ'lerin tespit edilmesi ve onlar için destek mekanizmalarının geliştirilmesine yönelik önerileri oldukça anlamlıdır.

ÖAÖ'lerin bulunduğu üniversite ve ÖAÖ'lerin bu işleyişi bilmemeleri ve bu konuda destek aramamalarının da artık yıla kalmalarında rolü bulunmaktadır. Üniversitenin ders geçme sistemini bilmemek, uyum eğitimine katılmamak öne çıkan artık yıla kalma nedenleridir. Paris ve Newman (1990), başarılı öğrencilerin, başarısı düşük öğrencilere göre öğretmenlerinden ve akranlarından daha sık ve daha etkili bir şekilde yardım aradıklarını göstermiştir. ÖAÖ'lerin öğrenci işleri ve konaklama hizmetlerinin yanı sıra öğretim elemanları ve özellikle akademik danışmanlar ile iletişim yetersizliği artık yıla kalmalarında etkili olmuştur. Bazı ÖAÖ'lerin danışmanın kim olduğunu ve nasıl yararlanabileceğini bilmemesi ÖAÖ'lerin bilgisizliği ve ilgisizliği ile ilgili olabileceği gibi uyum eğitimi ve diğer öğrenci hizmetlerinin tüm öğretmen adaylarına ulaştırılmaması ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Artık yıla kalma deneyimlerine bağlı olarak ÖAÖ'lerin üniversiteye, öğretmen adaylarına, ailelere ve ortaöğretime yönelik önerileri bulunmaktadır. ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenleri daha çok kendileri ile ilgili iken çözüm önerilerinin kendilerinden başka odaklarla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. ÖAÖ'lerin öğretmen adayı öğrencilerin artık yıla kalmadan başarılı bir şekilde öğretmen yetiştirme başlangıç eğitimi programlarında öğrenimlerine devam edebilmelerine yönelik önerileri arasında akademik öz düzenleme becerilerine yönelik önerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda ÖAÖ'lere düzenli olarak ders çalışmalarını, derslere devam etmelerini ve katılmalarını, ilgi ve isteklerine uygunsuz bölümlerde kalmalarını önermektedirler. Öğretmenlik programında kalma kararı verebilmeleri için okul uygulamaları derslerinin daha erken dönemlerde olmasını önermektedirler. 2018 öğretmen eğitimi programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında Ulubey ve Başaran'ın (2019) da önerileri bu yöndedir. Bu amaç için en uygun ders olan Okul Deneyimi dersinin 2018'de öğretmen yetiştirme programlarından kaldırılması bir şanssızlık olarak değerlendirilirken Yükseköğretim Kurulu'nun 2020'de öğretmen yetiştirme başlangıç eğitimi programlarını geliştirme güncelleme çalışmalarını ilgili yükseköğretim kurumları olarak eğitim/egitim bilimleri fakültelerine devretme kararının (Tican-Başaran, Altan ve Gündoğdu, 2022) söz konusu bu derse eğitim fakülteleri tarafından geliştirilecek yeni programlarda erken dönemlerde yer verilmesi bakımından bir fırsat olduğu söylenebilir.

ÖAÖ'ler üniversitelere yönelik olarak ise danışmanlık hizmetlerinin ve öğrenci öğretim elemanı ilişkilerinin iyileştirilmesini, uyum eğitiminin içeriğinin geliştirilmesini ve tüm öğretmen adaylarını kapsayacak şekilde yapılmasını, riskli öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin sunulmasını önermektedirler. Artık yıla kalmanın önemli nedenlerinin üniversitenin işleyişi hakkındaki bilinçsizlik ve ilk yıl sosyal çevre edinmemek ve ekonomik zorluklar olduğu göz önünde bulundurulduğunda riskli öğrencilerin geç olmadan tespit edilerek, psikolojik desteklerin yanı sıra akran desteği, düzenli çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik eğitimler ile akademik olarak da desteklenmeleri ve de burs veya diğer imkânlarla ekonomik olarak desteklenmeleri sağlanarak artık yıla kalmanın önleyebileceğini düşünmektedirler.

Ailelere yönelik olarak yükseköğrenim düzeyinde de olsa ÖAÖ'lerin eğitim süreçlerine katılmalarını, üniversitelerin bu anlamda MEB sisteminde olduğu gibi ailelere bilgilendirmeler yapabileceğini düşünmektedirler. Dışsal etkenlere bağlı olarak yapılan öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi önlemek ve kişilik özellikleri bakımından en uygun adayların öğretmenlik mesleğini tercih etmesini sağlamak amacıyla ortaöğretimde mesleki yönlendirme hizmetlerinin güçlendirilmesi de gözden kaçırılmaması gereken bir öneridir.

Sonuç olarak şunlar söylenebilir: Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin genel olarak, iş garantisi, üniversiteye giriş puanı, aile gibi dışsal nedenlerle veya bilinçsiz bir şekilde öğretmenliği tercih eden, öğretmenlik mesleğini kendisine uygun bir meslek olarak görmeyen, bazıları okul uygulamalarından sonra öğretmenliği sevmeye başlayan, ikinci bir şans olsa öğretmenlikten farklı meslekleri tercih etmeyi düşünen, düzenli ders çalışma alışkanlıkları olmayan, sorumsuzluk, istikrarsızlık, plansızlık, umursamazlık gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip, çalışmayı sevmeyen, sınavlara son gün

hazırlanan, derslere katılmayan, tükenmişlik hissedilen, lisedeyken çok başarıyla üniversitede başarıyı yakalayamayan öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarının aileden ve üniversiteden kaynaklanan nedenleri olsa da temel nedenler kendileri ile ilgilidir. ÖAÖ'ler ilk yıllar yükseköğretimi bilmeme ve sosyal uyumsuzluk, sonrasında sorumsuzluk, devamsızlık, bölüme ilgi duymama ve bilinçsizlik, arkadaş çevresi ve ekonomik zorluklar gibi nedenlerden dolayı artık kalamaktadırlar. Üniversite ile ilgili olarak; üniversitenin işleyişini anlayamamaları ve akademik danışmanlardan gerekli desteği görememeleri ve uyum eğitiminden yararlanamamaları da ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarında etkili olmuştur. Artık yıla kalma sürecinde genel olarak aileler destek olsalar da bazı ÖAÖ'lerin istemediği halde öğretmenlik mesleğini tercih etmesine neden olarak olumsuz bir rol üstlenmişlerdir. ÖAÖ'lerin artık yıla kalınmaması için üniversiteye, ÖAÖ'lere, ailelere ve ortaöğretime yönelik önerileri bulunmaktadır. ÖAÖ'ler, bir yandan, üniversitede akademik danışmanların daha etkin danışmanlık hizmeti vermesini ve öğretim elemanlarının daha ilgili olmasını, uyum eğitimlerinin daha etkin olmasını, artık yıla kalma riski olan öğrencilerin mümkün olduğunca erken tespit edilerek desteklenmesini ve öğretmenlik mesleği ile ilgili tereddütlerini giderebilmeleri için erken dönemlerde okul uygulamalarının olmasını önerirken, diğer yandan ÖAÖ'lere derslerine düzenli çalışmalarını, devamsızlık yapmamalarını ve derslere aktif katılmalarını, ilgi ve istek duyuyorlarsa öğretmenlik programlarına devam etmelerini, ailelerin üniversite tarafından bilgilendirilmelerini, çocuklarını takip etmelerini ve desteklemelerini, ortaöğretimde ise yüksek öğretimin ve öğretmenlik mesleğinin daha iyi tanıtılmasını kapsayan etkin bir mesleki yönlendirmenin yapılmasını önermektedirler.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışmanın bir eğitim fakültesinden 22 ÖAÖ ile yapılmış olması ilk sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilecek bulguların diğer fakültele genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda diğer fakültelede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin artık yıla kalma nedenlerinin belirlenmesi Türkiye'deki ÖAÖ'lerin tamamına genellenebilirliği açısından daha uygun olacaktır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarına yönelik bir çalışma olmasıdır. Öğretmenlik kariyerleri ile ilişkilendirmek için öğrencilik hayatlarındaki akademik öz düzenleme becerilerinin öğretmenlik hayatlarına nasıl etkilediğini amaç edinen çalışmalar yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Albayrak, E., Yazıcı, H., ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 90-102.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Bahçekapılı, E., ve Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 4(3), 26-34.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, (3/4), 343-349. <http://www.jstor.org/stable/3445493>

- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozgün, K., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2018). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin yordayıcısı olarak mesleki kaygı. *SETSCI Confernece Indexing System*, 3, 1120-1123.
- Brookhart, S.M., & Freeman, D.J., 1992. Characteristics of entering student teachers. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, R. D., & Krager, L. (1985). Ethical issues in graduate education: Faculty and student responsibilities. *The Journal of Higher Education*, 56(4), 403-418. <https://doi.org/10.1080/00221546.1985.11780701>
- Burger, J.M. (2006). Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Costa Jr. P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic, Personality and individual differences, 13(6), 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Coultas, J.C., & Lewin, K.M., 2002. Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 243-260. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00066-9)
- Creswell JW. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage.
- Çelikten, M., ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Demir, S., Kılınc, M., & Doğan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 427-440.
- Durukan, Ü. G, Batman, D., ve Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16101104>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). The effects of autonomy on motivation. Use of learning strategies, and performance in the college classroom. ED341360, <https://eric.ed.gov/?id=ED341360>.
- Gürbüz, H., ve Sülün, A. (2004). Türkiye'de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(31), 192-204.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe-Yöntem-Analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı. Mevcut durum ve öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
- Horzum, M. B., Tuncay, A., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması [Adaptation of big five personality traits scale to Turkish culture]. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408. <https://doi.org/10.19126/suje.298430>
- Koestner, R., Taylor, G., Losier, G. F., & Fichman, L. (2010). Self-regulation and adaptation during and after college: A one-year prospective study. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 869-873. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.019>

- Köse, R. (1998). Başarı yönelimlerindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 36-45.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- MacLellan, E., & Soden, R. (2006). Facilitating self-regulation in higher education through self-report. *Learning Environments Research*, 9(1), 95-110. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-9002-4>
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6) 781-786. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(87\)90130-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(87)90130-9)
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). *A five-factor theory of personality*. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research* (2nd Ed.) New York: Guilford. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284978581_A_five-factor_theory_of_personality
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.) Thousand Oaks and London: Sage.
- Ok, A., ve Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13–25.
- Özer, A., ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.
- Paris S. G., & Newman R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87–102. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_7
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C.(2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35(1), 78-90. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2309>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Rençber, B . (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198. <https://dergipark.org.tr/pub/jiss/issue/25909/273056>
- Robbins, S., & Judge, T. 2013. *Organizational behavior* (15th Ed.). New Jersey: Pearson.
- Sıgır, Ü., ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Su, Z., Hawkins, J.N., Zhao, C., & Huang, T., 2002. Student teachers in Tibet: A case study. *Journal of Education for Teaching* 28(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/02607470220125769>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. USA: Sage.
- Tican-Başaran, S., ve Aksu, M. (2005). Temel amaçlarına hizmet etme bakımından Anadolu öğretmen liselerinin etkililiği. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, Bahar 19, 136-154.
- Tican-Başaran, S., Altan, B. A., ve Gundogdu, K. (2022). Reformative shift on initial teacher education in Turkey: From authority to Autonomy . *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 411-434. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.23>
- Turan, S., ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279- 291.

- Tümkiye, Y. ve Bal, L., (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Ulubey, Ö., ve Tican-Başaran, S. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 263-300.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (1998) Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

Extended Summary

Introduction

Academic achievement is one of the most important components of the educational process. Hakimi, Hejaz and Lavasani (2011) state that academic achievement is an important criterion of the quality of education. However, differences such as gender, age, family history, personality traits and cognitive capacity of individuals reflect in their academic achievements. There are studies indicating that there is a relationship between an individual's personality traits and academic achievement. Bahçekapılı and Karaman (2015) revealed that the personality trait that most positively affects academic achievement is openness, while the personality trait that most negatively affects it is lack of emotional stability. Sığrı and Gürbüz (2011) observed that factors such as conscientiousness, emotional stability, agreeableness, and openness are positively correlated with academic achievement. McCown, Petzel, and Rupert (1987) state that students with high level of conscientiousness have lower procrastination tendencies.

Academic self-regulation is another variable that has an effect on academic achievement (MacLellan & Soden, 2006). Individuals with self-regulation skills are active participants in the learning process (Zimmerman, 1986). Individuals having a low level of academic self-regulation use less effective learning strategies (Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, 1998). Successful students optimize their learning environment and learning process (Zimmerman, 1986). Unsuccessful students are more likely to develop more unsuccessful plans and use a self-defeating strategy such as procrastination (Zimmerman, 1998). University students with a low level of conscientiousness have tendency of postponing their academic studies, which leads to negative consequences such as academic procrastination, dropout, low academic grade point average or expulsion from school (Özer & Altun, 2011).

Among prospective teachers, there are students who cannot complete their eight-term initial teacher education on time and whose education is extended to nine or more terms, that is, who have to take a victory lap. In this regard, the purpose of the current study is to reveal the reasons for prospective teachers' becoming leap year students during their initial undergraduate teacher education and to make suggestions for them to complete their undergraduate studies on time without becoming leap year students. To this end, answers to the following questions were sought:

1. How do the prospective teachers define themselves as prospective teachers having to take a victory lap?
2. What are the reasons for the prospective teachers' becoming leap year students during their initial teacher education?
3. What are the suggestions made by the prospective teachers for them to complete their initial teacher education on time without becoming leap year students?

Method

In the current study, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was employed and the phenomenon of prospective teachers' taking a victory lap was investigated. The study group of the current study was comprised of 22 voluntary prospective teachers who were attending different departments in an education faculty of a state university in Turkey and who had to complete one or more extra years of study needed beyond their traditional four years of undergraduate studies. The data were collected through interviews using a semi-structured interview form and analyzed with content analysis.

Results

The 160 codes gathered under the theme of the profile of a prospective teacher having to take a victory lap, which emerged from the definitions of the prospective teachers who had to take a victory lap, were grouped under the sub-themes of what kind of student, study habits, the reasons for choosing the profession, the state of choosing/not choosing the profession again and the thoughts about the department.

The 182 codes obtained from the views on the reasons for taking a victory lap were grouped under certain themes and it was found that the smallest number of codes was gathered under the theme of family, followed by the themes of university and the student himself/herself.

A total of 123 codes obtained from the suggestions of the prospective teachers for them not to take a victory lap were grouped under the themes of suggestions for the university, prospective teachers, families and secondary education system.

Discussion and Conclusion

The results of the content analysis revealed that the prospective teachers who have to take a victory lap are the prospective teachers who prefer teaching as a career for external reasons such as job guarantee and university entrance score, who do not see teaching as a suitable profession for themselves, who do not have regular study habits, who have negative personality traits such as irresponsibility, instability, lack of planning, who do not like to study hard and who feel burned out. The findings obtained regarding the study habits of the prospective teachers in the current study show parallelism with the findings of the studies (Durukan, Batman & Yiğit, 2015) showing that there is a significant relationship between the study habits of prospective teachers and their academic achievement.

One of the main findings of the study is that the main reasons for the prospective teachers' taking a victory lap are related to themselves and the most prominent ones among these reasons are their choosing the teaching profession against their will or their preferences' being led by external factors. These findings of the study support the studies stating that external motivation sources, especially job guarantee, are effective in Turkey, and therefore the teaching profession is unconsciously preferred (Boz & Boz, 2008; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Gürbüz & Sülün, 2004; Tican-Başaran & Aksu, 2005).

It is seen that the prospective teachers' taking a victory lap is also related to their personality traits. The prospective teachers who had to take a victory lap came up with the following personality traits under the theme of negative personality traits "irresponsible, relaxed, reckless, disorganized, defeatist, procrastinating, unplanned, unwilling, unstable" and these traits are similar to the definitions by Robbins and Judge (2013) for individuals with low level of conscientiousness. It was also seen that the prospective teachers have also other personality traits related to conscientiousness, such as not liking to study hard, not studying regularly, studying if they like the course, studying from the lecture notes of others and studying on the last day. These findings are similar to the findings reported by Özer and Altun (2011) stating that university students with low level of conscientiousness postpone their academic studies. It is thought that this situation may be related to study skills and self-regulation skills. Studies show that there is a strong relationship between academic achievement and self-regulation skills (Turan & Demirel, 2010) and study skills (Demir, Kılınç & Doğan, 2012).

Among the reasons related to families, the fact that the prospective teachers preferred the teaching profession unintentionally due to the influence of their families or with an external motivation such as job guarantee came to the fore. It is known in the literature that family is one of the important factors affecting the preferences of prospective teachers (Ok and Önkol, 2007). However, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci (2004) observed that students who are encouraged to adopt an internal goal are more persistent and learn more deeply than those who adopt an external goal. Seen from this perspective, it can be thought that the fact that the prospective teachers did not set their own goal of becoming a teacher (Aksu, Engin-Demir, Daloglu, Yildirim & Kiraz, 2010; Brookhart & Freeman, 1992, Ok & Önkol, 2007) may have decreased their motivation to become a teacher and increased their absenteeism because there is a strong relationship between the attendance rates of university students and their academic achievement (Rençber, 2012).

Another reason for prospective teachers' taking a victory lap is the lifestyle not suitable for a student. Situational conditions can affect both motivation and patterns of cognition, emotion, and behaviour (Ames & Archer, 1988). These findings seem to be related to the opinions of the prospective teachers that the socio-cultural-economic conditions of the city where they stay as students, their friends and the university are effective in their taking a victory lap.

The prospective teachers' not knowing the procedures of the university and not seeking support in this regard also seem to play a role in their taking a victory lap. Not knowing the course passing system of the university, not participating in the orientation training and lack of communication with student affairs officers, lecturers and especially academic advisors seem to be effective in their taking a victory lap. However, studies show that successful students seek help from their teachers and peers more frequently and more effectively than low-achieving students (Paris and Newman, 1990).

The prospective teachers have some suggestions directed to the university, prospective teachers themselves, their families and secondary education so that they would not have to take a victory year. While the prospective teachers suggested that academic counselling services and orientation training should be more effective at the university, that they should have teaching practice courses in earlier periods of their undergraduate education and that students who have the risk of taking a victory lap should be identified and supported on the one hand, they suggested that prospective teachers should study regularly, should not be absent from classes, should continue their studies if they are interested in and willing to teach, should inform their families and that families should support their children and that more effective vocational guidance should be offered in secondary education, on the other.

As a result, it can be said that in general prospective teachers who have to take a victory lap are prospective teachers who prefer teaching for external reasons such as job guarantee, university entrance score, family, or unconsciously, do not see the teaching profession as a suitable profession for themselves, think of choosing different professions from teaching if they were given a second chance, do not have regular study habits, have negative personality traits such as irresponsibility, instability, planlessness, and indifference, do not like to study hard, prepare for exams on the last day, do not attend classes and feel burned out. Although there are family and university-induced reasons for prospective teachers' taking a victory lap, the main reasons are related to themselves and in this direction, there are suggestions directed to the university, prospective teachers, families and secondary education system so that prospective teachers could avoid taking a victory lap.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan Açısından İncelenmesi

Investigation of the 2018 Life Studies Curriculum in terms of Cognitive, Affective and Psychomotor Domains

Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN¹

Derya BEKİROĞLU²

doi: 10.38089/iperj.2022.89

Geliş Tarihi: 14.12.2021

Kabul Tarihi: 28.02.2022

Yayınlanma Tarihi: 25.03.2022

Özet: Bu araştırmanın amacı 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı 3. sınıf kazanımlarının bilişsel taksonomi, duyuşsal ve devinişsel sınıflamaya göre derinlemesine incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada analitik yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde bilişsel alan için Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (REBT) tablosu, duyuşsal alan için duyuşsal sınıflama, devinişsel alan için devinişsel alan sınıflaması kullanılmış, elde edilen bulgular frekans ve yüzde tablosu şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın bulguları şu şekildedir; 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarına en çok % 65 ile bilişsel alan kazanımları yer almıştır. Duyuşsal alan kazanımları % 33 ile ikinci sırada, en az %2 ile devinişsel alan gelmiştir. Bilişsel alan kazanımları en çok “anlama” boyutu ile “kavramsal bilgi” boyutunda yoğunlaşmıştır. “Değerlendirme” boyutu ve “üst bilişsel bilgi” birikimi ile ilgili kazanımın olmadığı görülmüştür. Duyuşsal alan kazanımlarının en çok “alma” düzeyinde olduğu “örgütlenme” düzeyinin ötesine geçilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca devinişsel alana ait sadece “beceri haline getirme” düzeyinde bir kazanımın olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak üst düzey düşünme boyutlarına yönelik kazanım sayılarının artırılması ve öğrencinin bütüncül gelişimini destekleyen bir ders olan Hayat bilgisi dersinin 3. sınıf kazanımlarında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan kazanımlarının dengeli bir dağılım göstermesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, taksonomi, bilişsel, duyuşsal, devinişsel.

Abstract: This research aims to examine the 2018 Life Studies curriculum of 3rd grade outcomes in depth according to cognitive taxonomy, affective and psychomotor classification. The study group of the research consists of the outcomes of the 3rd grade Life Studies curriculum. The data of the research were obtained through document review. In the analysis of the data, Revised Bloom's Taxonomy was used for the cognitive domain, affective classification was used for the affective domain, and psychomotor domain classification was used for the affective domain, and the findings were presented in the form of frequency and percentage tables. The findings of the research are as follows; The most with 65% cognitive domain outcomes were in the 3rd grade Life Studies; affective domain outcomes was second with 33%, and psychomotor domain was third with at least 2%. Cognitive domain outcomes are mostly concentrated on the dimensions of "understanding" and "conceptual knowledge". It has been observed that there is no outcome regarding the "evaluation" dimension and "metacognitive knowledge" dimension. It has been found that the affective domain outcomes are mostly at the "receiving phenomena" level, and that they cannot go beyond the "organisation" level. In addition, it has been observed that there is only an outcome at the level of "complex overt response" in the psychomotor domain. According to the results of the research, it is recommended to increase the number of outcomes for higher-order thinking dimensions by taking into account the developmental characteristics of the students in the 3rd grade Life Studies curriculum, also Life studies course, which is a course that supports the holistic development of the student should be a balanced distribution of cognitive, affective and psychomotor domain outcomes.

Keywords: Life Studies, taxonomy, cognitive, affective, psychomotor.

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkiye, nur.utkur@iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2062-5430>

² Doktor Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, bekiroglud@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-5322-8290>

Giriş

Hayat Bilgisi dersi, yaşamı bütün bir şekilde algılayan çocuğa, aynı bütüncül bir yaklaşımla sosyal, fen, çağdaş düşünce ve değerlerin birleşiminin sunulduğu çocuğu yaşama hazırlayan bir derstir (Sönmez, 1998). Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla çocuk temel yaşam beceri ve değerlerini kazanır. Hayat Bilgisi dersinin amacı 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında 8 temel beceri, yetkinlik ve değer olarak yer almıştır. Bunlar “temel yaşam becerilerini kazanmış”, “kendini tanıyan”, “sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren”, “yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen”, “doğaya ve çevreye karşı duyarlı”, “araştıran”, “üreten”, “ülkesini seven bireyler” amaçlarıdır (MEB, 2018). Bu temel amaçlardan “yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen” hedefle duyuşsal alana; “sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren” ile devinişsel alana; “araştıran”, “üreten” hedefler ile bilişsel alana vurgular yapılmıştır. Hayat Bilgisi dersinin amacının çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan gelişimi temelinde şekillendiğini açıkça göstermektedir.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının belirtilen amaçlara ulaşmasında ilk pusula Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarıdır. Çünkü öğretim programının temel öğeleri kazanımların özellik ve alanlarına göre şekillenmektedir. Kazanımların hangi alana ait olduğu ve düzeyleri ile ilgili belirlemeler “taksonomi” ile yapılır. Bir tür sınıflandırma işlemi olan taksonomilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomor türleri mevcuttur. Dünyada programların bilişsel alan kazanımlarını oluşturmada sıklıkla tercih taksonomi Bloom Taksonomisidir. Bloom Taksonomisi ‘ne göre bilişsel süreçler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmuştur (Bloom, 1956). Ancak, Bloom’un taksonomisi, basamaklar arasındaki geçişi tekdüze ve çok sert olarak algılaması, daha çok davranışçı yaklaşıma uygun olması nedeniyle eleştirilmiştir. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından bilişsel süreç boyutlarının detaylandırılıp bilgi boyutlarının eklenmesiyle revize edilmiştir. REBT’ye göre “bilgi” basamağı, “hatırlama”; “kavrama” basamağı, “anlama”, “sentez” basamağı “oluşturma” olarak değiştirilmiş ve “değerlendirme” basamağı ile “yaratma” basamağı yer değiştirilerek güncellenmiştir. En önemli yapılan değişikliklerden Tablo 1’de REBT gösterildiği gibi bilgi boyutunun bilişsel süreç boyutuna dahil edilmesidir.

Tablo 1. REBT bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
<i>Olgusal Bilgi</i>						
<i>Kavramsal Bilgi</i>						
<i>İşlemsel Bilgi</i>						
<i>Üstbilişsel Bilgi</i>						

Tablo 1’de görüldüğü üzere “Bilgi Boyutu” öğretmenlerin öğrencilere neler öğretebileceğine rehberlik etmesi amacıyla eklenmiştir. Bilgi birikimi boyutu Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi, Üst bilişsel bilgi gruplarından oluşur. Olgusal bilgi, terimler ve olgular; kavramsal bilgi, daha karmaşık yapıda bilgiler, kavram, ilke, kuram ve modeller; işlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgi yöntem ve teknik bilgisi; üst bilişsel bilgi, kişinin kendisi hakkında stratejik bilgisidir.

Bilişsel süreç boyutu ise anlamlı ve kalıcı öğrenmeler ve bilgilerin transfer edilmesi temelinde şu şekildedir;

Hatırlama: Bilginin uzun süreli bellekten getirilmesidir. Bilginin belirlenmesi “Tanıma”; bilgiye erişilmesi “hatırlama”dır.

Anlama: Yazılı, sözlü, tablo, grafik şeklinde iletilen bilgilerin “yorumlama”, “örnekleme”, “sınıflama”, “özetleme”, “sonuç çıkarma”, “karşılaştırma”, “sonuç çıkarma”, “açıklama” şeklinde kavranmasıdır.

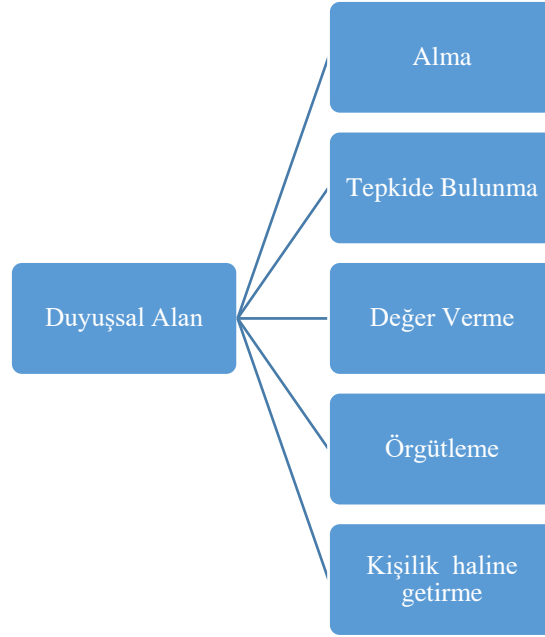
Uygulama: Bir durumun uygulanması, tekrarı ve yararlanmadır. “Yapma” ve “Yararlanma” iki türdedir.

Çözümleme: Parçaların birbirleriyle ve bütüncül ilişkisinin belirlenmesidir. “ayrıştırma”, “örgütme”, “irdeleme” türünden oluşur.

Değerlendirme: Ölçüt ve standartlar temelinde bir yargıya varma sürecidir. “Denetleme” ve “Eleştirme” türlerinden oluşur.

Yaratma: Parçaları bütünleşik ve işlevsel yeni bir bütün oluşturma sürecidir. “Oluşturma”, “planlama”, “üretme” türlerinden oluşur (Krathwohl, 2002).

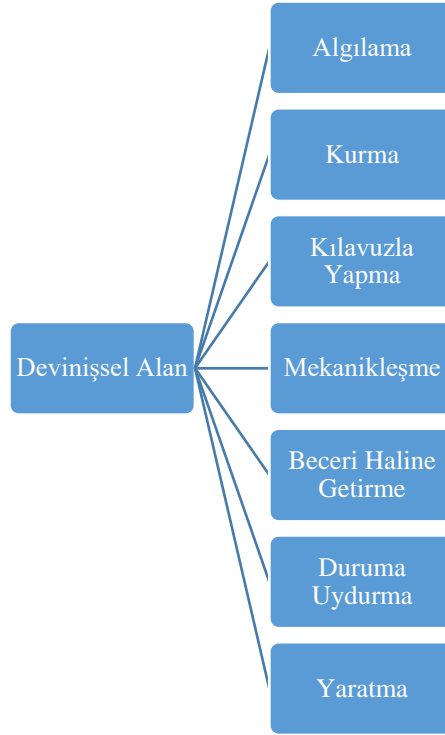
Duyuşsal alan, öğrencinin değer, tutum, inançların davranışların üzerinde etkisi olduğu ve ölçülmesi en zor alandır. Duyuşsal alan şu aşamalar halinde belirlenmiştir;



Şekil 1. Duyuşsal Alan Sınıflaması (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964, aktaran. Hogue, 2016, s.48-49).

Şekil 1’de görüldüğü gibi duyuşsal alan taksonomisinin ilk ve en alt “Alma” basamağında birey dikkatini uyarıcıya yönlendirir. Bu basamak “farkında olma”, “almaya açıklık” ve “seçici dikkat” süreçlerinden oluşur. “Tepkide Bulunma” basamağında dikkat edilen uyarıcıya karşılık verilir. Pasif durumdan aktif alıcı duruma geçilir. “Değer verme” basamağında bir kabulleniş, önemseme, bir şeyi bir şeye tercih etme, adanmışlık söz konusudur. “Örgütlenme” bir değer oluşturduğu basamaktır ve bu değere uyma eğilimdedir. “Kişilik haline getirme” basamağında kazanılan değer yaşamın parçası haline getirilmesidir.

Devinişsel alan, doğal ve otonomik reflekslerin yönettiği fiziksel kodlamalar sonucu bilginin aktivitelerle ifade edildiği alandır. Bu alan, bir becerinin kazanılması ve kazanılan becerinin farklı alanlara transfer edilmesi sonucu yeni bir becerinin oluşturulması ile ilgilidir (Reeves, 2006).



Şekil 2. Devinişsel Alan Sınıflaması (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964, aktaran. Hogue, 2016, s.49-50).

Şekil 2'ye göre ilk ve en alt basamak "algılama", duyuşsal bilgilerin motor becerilere yansıtılması sürecidir. "Kurulum", duyuşsal hazır oluşu ifade eder. "Kılavuzla Yapma" bir yardımcı vasıtasıyla deneme yanılma veya taklit etme yoluyla becerilerin yapılması sürecidir. "Mekanikleşme" basamağında artık herhangi bir yardım almadan tek başına beceriler sergilendiği basamaktır. "Beceri haline getirme" basamağı, harekete geçilen davranışın veya eylemin üzerinde düzenli çalışıldığı, uygun bir şekilde icra edildiği, zaman ve çaba sarf edilen basamaktır. "Duruma uydurma" edilen beceri veya davranışın başka durumlarda kullanılabilmesi basamağıdır. En son "yaratma" basamağında herhangi bir problem durumunda yeni bir beceri, davranış ortaya çıkartma basamağıdır.

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlar birbirleriyle ilişkilidir. Derse yönelik olumsuz bir tutum duyuşsal alanla ilgilidir, olumsuz tutum sonucu oluşan akademik başarısızlık bilişsel süreçle ilgilidir. Dolayısıyla dersin amaçları yazılırken bu alanların birbirleriyle olan ilişkisi göz önünde bulundurulur.

Hayat Bilgisi dersi toplu öğretim ilkesi temelinde oluşturulmuş çocuğun tüm gelişim alanını besleyen kendisi ve toplumla yaşamını düzenleyen bir derstir (Tay ve Baş, 2015). Bu minvalde, Hayat Bilgisi dersinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan kazanımlarının incelenmesi önem teşkil etmektedir. Alan yazında ilkokul Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Din Kültürü ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretim programlarının ayrı ayrı taksonomi açısından incelendiği çalışmalar (Aktan, 2019; Aslan ve Atik, 2018; Başar, 2009; Çerçi, 2018; Durmuş, 2017; Filiz ve Baysal, 2019; Karadağ ve Kaya, 2017; Özcan ve Kaptan, 2018; Yolcu, 2019), Hayat Bilgisi öğretim programının bilişsel süreçleri dikkate alınarak incelendiği çalışmalar (Karacaoğlu, 2020; Yıldırım, 2022; Yılmaz ve Sunkur, 2021) mevcuttur. Fakat bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan olarak incelenmesinin önemli olduğu ve alan yazında sınırlı sayıda çalışmanın olması nedeniyle bu çalışmanın alana katkıda bulacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın temel amacı 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim programın kazanımlarının;

- Bilişsel süreç boyutu nasıldır?
- Bilgi boyutu nasıldır?
- Duyuşsal alan düzeyleri nasıldır?
- Devinişsel alan düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı 3. sınıf kazanımlarının bilişsel süreç boyutun REBT'e ve duyuşsal ve devinişsel alanın Bloom Taksonomisi'ne göre derinlemesine çözümlenmesi olduğundan araştırmada analitik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Analitik araştırmalar, araştırmanın problemine ait hali hazırda mevcut olan belgelerin problemin yapısına uygun bir biçimde irdelenmesi, kodlanması ve incelenmesidir (Çepni, 2010).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı 2018, 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarıdır. Veri kaynağının 3. sınıf düzeyinde seçilmesinde öğretim programında 1. sınıfta yer alan bazı kazanımların 2. sınıfta, 2. sınıfta yer alan bazı kazanımların ise üçüncü sınıfta tekrarlanması (MEB, 2018 s.10) ve Hayat Bilgisi dersinin 3. sınıf düzeyinden son kez okutulması dikkate alınmıştır. Araştırmanın veri setini 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı "Okulumuzda Hayat"; "Evimizde Hayat", "Sağlıklı Hayat", "Ülkemizde Hayat", "Doğada Hayat" adlı üniteler ait toplam 45 kazanım oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir;

- Araştırmanın veri setine Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden 2018 Hayat Bilgisi öğretim programına erişilerek ulaşılmıştır. 2018 HBÖP'de kazanımlar ders kodu (HB.), sınıf düzeyi, ünite numarası ve kazanım numarası şeklinde sırasıyla dizilmiştir. 3. sınıfa ait toplam 45 kazanım REBT tablosuna yerleştirilirken öğretim programındaki dizilim dikkate alınmıştır.
- Araştırmanın veri setinin REBT, Duyuşsal ve Devinişsel alan basamakları ile ilgili alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz süreci şu aşamalarla gerçekleşmiştir;

- Üniteler temel alınarak sırasıyla bilişsel süreç ile ilgili kazanımlar alan yazın taraması sonucu REBT ile ilgili Tablo 1'de gösterilen REBT tablosuna bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutuna uygun olarak yerleştirilmiştir. Örneğin, "Okulumuzda Hayat" adlı ünitenin "HB.3.1.5. Sınıfının ve okulunun krokisini çizer" kazanımı bilişsel sürecin "uygulama" boyutundadır. "Uygulama" boyutunda olan bu kazanımı gerçekleştirirken öğrenci kroki çizimi ile teknik ve temel bilgi sahibi olur. Bu yüzden bilgi birikiminin "işlemsel bilgi" boyutundadır. Sonuç olarak ilgili kazanım Tablo 1'de "uygulama"- "işlemsel bilgi" boyutuna yerleştirilmiştir.
- Üniteler temel alınarak sırasıyla duyuşsal alan ile ilgili kazanımlar duyuşsal alan basamaklarına göre yerleştirilmiştir. Örneğin; "Evimizde Hayat" adlı ünite "HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir" kazanımı davranışın özenli ve duyarlı bir şekilde yapılmasından dolayı "değer verme" düzeyine yerleştirilmiştir.
- Üniteler temel alınarak sırasıyla devinişsel alan ile ilgili kazanımlar devinişsel alan basamaklarına göre yerleştirilmiştir. Örneğin; "Güvenli Hayat" adlı ünitenin "HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır" kazanımı aletlerin kullanımına hakim olduğu hedefi taşıdığından devinişsel alanın "beceri haline getirme" düzeyine yerleştirilmiştir.

İlgili kazanımların uygun bilişsel süreç ve bilgi boyutu, duyuşsal ve devinişsel alan basamaklarına yerleştirildikten sonra kazanım numarası dikkate alınarak frekans tablosu şeklinde sunulmuştur. Dolayısıyla verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen bulguların sistematik bir şekilde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmacılar tarafından veri analizi yapıldıktan sonra, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan uzman bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Güvenirliğin sağlanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar ve uzman öğretim elemanının kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki analizin uyum, "Güvenirlik="

Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı” formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmacılar ve uzmanlar arası kodlayıcı güvenilirlik katsayısı ortalaması 0.94 çıktığından (1. araştırma sorusu için 0,96; 2. araştırma sorusu 0.92, 3. araştırma sorusu için, 0.90; 4. araştırma sorusu için 0.98) bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının analizi güvenilir olarak kabul edilmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

3.sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının bilişsel süreç boyutu

Elde edilen verilerin REBT tablosuna yerleştirildikten sonra kazanımların bilişsel süreç boyutu dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 3. Sınıf Hayat Bilgisi kazanımların bilişsel süreç boyutu

Bilişsel Süreç Boyutu		İlgili Kazanım	n	%				
Hatırlama	Tanıma	HB.3.5.1.	1	%3				
	Anımsama	-	-					
	Yorumlama	-	-					
Anlama	Örnekleme	HB.3.2.2	7	%24				
		HB.3.2.5						
		HB.3.2.7.						
		HB.3.4.2						
		HB.3.4.6						
		HB.3.6.4						
	HB.3.6.6.							
	Sınıflama	-	-					
	Özetleme	-	-					
	Sonuç çıkarma	HB.3.4.3. HB.3.1.4.	2	%7				
Karşılaştırma	HB.3.2.1.	1	%3					
Açıklama	Yapma	HB.3.1.8. HB.3.5.2. HB.3.4.4. HB.3.4.5.	4	%14				
		HB.3.1.5. HB.3.2.3. HB.3.3.4. HB.3.4.1 HB.3.5.3. HB.3.5.6. HB.3.5.8. HB.3.5.9. HB.3.6.2.			9	%31		
		HB.3.1.10. HB.3.6.3.					2	%7
		HB.3.1.4.						
		Ayrıştırma					HB.3.5.4	1
Çözümleme	Örgütlenme	-	-					
	İrdeleme	-	-					
	Denetleme	-	-					
Değerlendirme	Eleştirme	-	-					
	Oluşturma	HB.3.1.9. HB.3.2.6.	2	%7				
Planlama		-			-			
Yaratma	Üretme	-	-					
	Toplam		29	100				

Tablo 2’de görüldüğü üzere 3. sınıf Hayat Bilgisi kazanımların bilişsel süreç boyutları şu şekildedir; “Hatırlama” boyutu “tanıma” düzeyinde 1 kazanım (HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan

yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.); “Anlama” boyutunda toplam 14 kazanım, bu kazanımlardan 7’si “örneklendirme” (HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.) düzeyinde; 5’i “açıklama” (HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.), 1’i “sonuç çıkarma (HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.), 1’i “karşılaştırma” (HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.) düzeyindedir. “Uygulama” boyutunda toplam 12 kazanım yer almıştır. Bu kazanımlardan 10’u “yapma” (HB.3.1.5. Sınıfının ve okulunun krokisini çizer.); 2’si “yararlanma” (HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.) düzeyindedir. “Çözümleme” boyutuna ait 1 kazanım mevcuttur. Bu kazanım “ayrıştırma” (HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.) düzeyindedir. “Değerlendirme” boyutuna ait herhangi bir kazanım mevcut değildir. “Yaratma” boyutunda 2 kazanım mevcuttur ve “oluşturma” (HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.) düzeyindedir.

3.sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının bilgi birikimi boyutu

Elde edilen verilerin REBT tablosuna yerleştirildikten sonra kazanımların bilişsel kazanımların bilgi birikimi boyutu dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3. Sınıf Hayat Bilgisi kazanımların bilgi birikimi boyutu

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç						n	%
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma		
Olgusal Bilgi	HB.3.5.1. HB.3.5.2.		HB.3.4.1 HB.3.5.3. HB.3.5.6. HB.3.5.8. HB.3.5.9. HB.3.6.2				8	%28
Kavramsal Bilgi		HB.3.1.4. HB.3.1.8. HB.3.2.1. HB.3.2.2. HB.3.2.5. HB.3.2.7. HB.3.4.2 HB.3.4.3. HB.3.4.4 HB.3.4.5 HB.3.4.6 HB.3.6.4 HB.3.6.6		HB.3.5.4.		HB.3.1.9. HB.3.2.6.	16	%55
İşlemsel Bilgi			HB.3.1.5 HB.3.1.10 HB.3.2.3. HB.3.6.3 HB.3.3.4.				5	%17
Üst Bilişsel Bilgi	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam							29	100

Tablo 3’e göre 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı bilişsel kazanımların bilgi birikimi boyutu şu şekildedir; ilk sırada 16 kazanımın ilgili olduğu “kavramsal bilgi” (HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.) boyutu; ikinci sırada 8 kazanımın ilgili olduğu “olgusal bilgi” (HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar) boyutu yer almıştır. Üçüncü sırada 5 kazanımın ilgili olduğu “işlemsel bilgi” (HB.3.1.10. İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır) birikimi boyutu gelmiştir. “Üst bilişsel bilgi” birikim boyutu ile ilgili kazanım mevcut değildir.

3.sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının duyuşsal alan düzeyleri

Elde edilen verilerin sonucunda 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı duyuşsal alan kazanımlarının düzeyleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 3. Sınıf Hayat Bilgisi kazanımların duyuşsal alan düzeyleri.

Duyuşsal Alan Boyutu	İlgili kazanım numarası	n	%
Alma	HB.3.6.1	5	%33
	HB.3.1.1.		
	HB.3.1.2.		
	HB.3.1.3.		
	HB.3.1.6.		
Tepkide Bulunma	HB.3.5.7.	2	%13
	HB.3.1.7.		
Değer verme	HB.3.5.5.	3	%20
	HB.3.2.4.		
	HB.3.2.8.		
Örgütlenme	HB.3.6.5	4	%27
	HB.3.3.1.		
	HB.3.3.2.		
	HB.3.3.5.		
	HB.3.3.3.		
Kişilik/Alışkanlık haline getirme	HB.3.6.1	1	%7
	HB.3.1.1.		
	HB.3.1.2.		
	HB.3.1.3.		
	HB.3.1.6.		
Toplam		15	100

Tablo 4’e göre 3. sınıf Hayat Bilgisi duyuşsal alan kazanımlarının düzeylerinde ilk sırada “Alma” düzeyi yer almıştır. “Alma” düzeyinde 5 kazanım (HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.) yer almaktadır. İkinci sırada 4 kazanımın ilgili olduğu “örgütlenme” düzeyi (HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır) gelmiştir. Üçüncü sırada 3 kazanımın ilgili olduğu “değer verme” düzeyi (HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.); 2 kazanımda “tepkide bulunma” düzeyi (HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.) yer almıştır. “kişilik haline getirme” düzeyi ile ilgili bir kazanım mevcut değildir.

3.sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının devinişsel düzeyleri

Elde edilen verilerin sonucunda 3. sınıf Hayat Bilgisi kazanımların devinişsel alan düzeyleri Tablo 5’te yer almıştır.

Tablo 5. 3. Sınıf Hayat Bilgisi kazanımların devinişsel düzeyleri.

Devinişsel Alan Düzeyi	İlgili Kazanım numarası	n
Algılama	-	-
Kurulma	-	-
Kılavuzla Yapma	-	-
Mekanikleşme	-	-
Beceri Haline Getirme	HB.3.4.7.	1
Duruma Uydurma	-	-
Yaratma	-	-
Toplam		1

Tablo 5’e göre 3. sınıf Hayat Bilgisi kazanımların devinişsel alanla ilgili olan 1 kazanım (HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır) mevcuttur. Bir kazanım devinişsel alanın “beceri haline getirme” düzeyindedir. Tüm alanların analiz edilmesi sonucunda 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim programı kazanımlarının toplam 45 kazanım temelinde % 64 bilişsel alan; % 33 duyuşsal alan; %2 ‘lik kısmının devinişsel alan olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 3. sınıf Hayat Bilgisi kazanımları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan boyut ve düzeyleri REBT, duyuşsal ve devinişsel sınıflamaya göre derinlemesine çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, toplam 45 kazanımın olduğu 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programının (HBÖP), 29 kazanımın bilişsel alanla, 15 kazanımın duyuşsal alanla, 1 kazanımın devinişsel alanla ilgili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, çocuğu yaşama hazırlayan Hayat Bilgisi dersinin bilişsel ve duyuşsal alan açısından kabul edilebilir, fakat devinişsel açıdan programın daha güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk alt amacı olan kazanımların bilişsel süreç boyutları ile ilgili bulgulara göre, kazanımların en çok “Anlama” boyutunda “örnekleme” düzeyinde; ikinci sırada “uygulama” boyutunda “yapma” düzeyinde kazanımlar olduğu görülmüştür. Bu bulgu kazanımların alt düzey boyutta toplandığını gösterdiği gibi, “Çözümler” boyutunda 1 kazanım, “yaratma” boyutunda 2 kazanımın yer alması üst düzey süreç kazanımlarının az olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle HBÖP kazanımlarının bilişsel süreç boyutunda alt düzeyde kaldığı ve “anlama” boyutunda yoğunlaştığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Yılmaz ve Sunkur (2021) tarafından kazanımların etkinliklere göre analiz edildiği çalışmalarında elde ettikleri bulgular ile aynı, alan yazındaki diğer sınıflama çalışmalarının (Filiz ve Yıldırım, 2019; Yolcu, 2019; Filiz ve Baysal, 2019) ulaştıkları sonuçlarla benzer niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan kazanımların bilgi birikimi boyutları ile ilgili bulgulara göre kazanımlar en çok “Kavramsal Bilgi” boyutunda, en az üst bilişsel bilgi birikiminde olduğu görülmüştür. Bu sonuç HBÖP’nin karmaşık problem durumlarına çözüm getirebilecek hedefler belirleyemediği gibi görünüyorsa da “kavramsal bilgi” birikimindeki kazanımların bazılarının “çözümleme” ve “yaratma” boyutlarında olan hedeflerden olduğu da görülmüştür. Örneğin; “HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur” kazanımında öğrenci ilk önce kaynakların verimli kullanılması ile ilgili problem durumunu kavramalı, sonra özgün önerilerde bulunmalıdır. Bununla birlikte üst bilişsel bilgi birikimi ile ilgili herhangi bir kazanımın olmaması da programın bir eksikliğidir. Çünkü üst bilişsel bilgi kişinin kendi bilgisinin farkındalığıdır ve tüm düşünme süreçleri için bu aşama gereklidir. Ayrıca, 2018 Hayat Bilgisi öğretim programının özel amaçlarında “Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır” (MEB, 2018) ifadesi yer almakta ve doğrudan “üst bilişsel” yapının altı çizilmektedir. Bununla birlikte “eleştirel, yaratıcı, problem çözme ve karar verme düşünme becerileri” yönünden çocuğun desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenciye kazandırılması gereken üst düzey düşünme becerileri olduğu düşünüldüğünde, programın üst bilişsel bilgi yönünden desteklenmesi uygun olacaktır. Diğer bir açıdan bakılacak olursa, Hayat Bilgisi dersinden sonra çocuk bir üst sınıf seviyesinde Sosyal Bilgiler dersiyle tanışacaktır, dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinde kazandırılmaya çalıştırılan düşünme becerileri, üst sınıf seviyelerinde öğrencilerin bilişsel düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Araştırmanın bu bulgusu (Çerçi, 2018; Zorluğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017; Yıldırım, 2022) sınıflamalarında elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan duyuşsal alan ile ilgili düzeylerin dağılımında kazanımların en çok “Alma” ve “Örgütlenme” düzeyinde olduğu en az “kişilik haline getirme düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu iki yönlü değerlendirilebilir. İlki davranışların uygun ve bir düzen şeklinde yapılmasını ifade eden “örgütlenme” basamağında olması, programın davranışların düzgün ve kurallı bir biçimde kazandırmada etkin olduğunu gösterebilir. Diğer taraftan “kişilik haline getirme” düzeyinde kazanımların olmaması “örgütlenme” düzeyindeki davranışın sadece belirli bir aşamaya kadar getirildiğini, diğer durumlara transfer edilemediğini bu yüzden “kişilik haline getirme” düzeyine ulaşamadığını gösterebilir. Hayat Bilgisi dersinin temel amacının temel yaşam becerilerine sahip, değerleri özümseyen” (MEB, 2018) bir ders olduğu vurgusu olduğu düşünüldüğünde duyuşsal alanın “örgütlenme” basamağından ötesine gidememesi, dersin amacına uyumlu olmadığının da bir göstergesidir. Çünkü temel yaşam becerileri bireyin yaşamı boyu sahip olabileceği ve bunları etkin kullanabileceği becerilerdir. Bu becerilerin öğretiminde temel amaç yaşam becerisi davranışının doğal bir davranışa dönüştürülmesidir (Al Jaber, 1991 aktaran Al Mohtadi, Mohammad ve Al Zboon, 2017, s.11-17). Temel amaçlarından birinin öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak HBÖP’inin örgütlenme

düzeyinin ötesine geçebilecek kazanımlarla güçlendirilmesi bu açıdan gereklidir. Araştırmanın dördüncü alt amacı olan devinişsel alan ile ilgili düzeylerin dağılımında tek bir kazanımın yer alması ve kazanımın “beceri haline getirme” düzeyinde olması, programın bu yönüne dikkat çekilmesi gerektiğini göstermektedir. Programa bilişsel ve duyuşsal boyut kazanım sayısı sonuçları açısından bakıldığında, devinişsel boyut kazanım sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu sonucun farklı nedenleri olabilir. İlki, HBÖP açık bir şekilde devinişsel bir kazanıma yer verilmemiş olabileceğidir. Örneğin; “HB.3.1.5. Sınıfının ve okulunun krokisini çizer” kazanımında çocuk bilişsel süreç “uygulama” boyutunda bir hedef davranış gösterirken aynı zamanda çizim yaparak, kas hareketlerini kullanarak devinişsel alanını da kullanılır. Diğer bir örnek, “HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder. Nezaket kurallarına uyarak kendini ifade etme, sosyal süreçlere katılma, basit düzeyde dilekçe yazma ve dilek kutusu oluşturma gibi konular üzerinde durulur.” kazanımı kavramsal bilgi boyutundadır, fakat öğrencinin dilekçe yazma ve bir dilek kutusu oluşturma süreci devinişsel alanında kazanımda aktifleştirildiğini göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, HBÖP devinişsel alan kazanımına az yer verilmesinin nedeninin kazanımlarda bunun açık bir şekilde ifade edilmediği olabilir. Araştırmanın bu bulgusu Karacaoğlu (2020) çalışmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programının kazanımların REBT, duyuşsal ve devinişsel alan sınıflamasına göre analitik yaklaşımla irdelendiği çalışmanın sınırlılığı dahilinde elde edilen sonuçlarla şu şekilde bir çerçeve çizilmiştir. HBÖP bilişsel ve duyuşsal alana ağırlık verirken; devinişsel alan ile ilgili kazanım sayısının azlığı dikkat çekicidir. Bu yönden program desteklenmelidir. HBÖP bilişsel alan kazanımlarının “anlama” boyutunda, “kavramsal bilgi” birikimi düzeyinin üzerine çıkılmalıdır. Programda duyuşsal alana kazanımlarının çocuğun edindiği tutum, beceri ve değerleri diğer durumlara transfer edebilecek ve gündelik yaşamında bir alışkanlık haline getirecek düzeyde olması gerektiği görülmüştür. Bilişsel alandaki gelişimini, duyuşsal ve devinişsel alanı desteklediği (Krathwohl, 2002) düşünüldüğünde kazanımlar arasında dengeli bir dağılım yapılması öğrencinin tam öğrenmesini destekleyebilir. Söz gelimi bu durum 2018 HBÖP’de “Öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi ile hareket edilmiştir. İnsanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbirleri ile etkileşim hâlinindedir.” (MEB, 2018) şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte, ilkökul çağındaki çocuklarda merak duygusunun var olması onların yaratıcı yönlerini besler ve bilişsel gelişimlerini destekler, hareketli olmaları da öğrenme ve keşfetme duygularını geliştirir. Dolayısıyla bu noktada her ilkökul seviyesinde temel bir ders olan Hayat Bilgisi dersi de ilkökul çocuğunun öğrenme, düşünme, keşfetme ve merak duygularını besleyecek şekilde programlanması önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları HBÖP 3. sınıf kazanımlarının analitik yaklaşımla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak incelenmesiyle sınırlıdır. Şüphesiz kazanımları değerlendirirken kazanımların sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle nasıl uygulandığı da önemlidir. Bu doğrultuda, Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan ve her öğrenciye kazandırılması hedeflenen 21. yüzyıl için gerekli olan bazı beceriler (eleştirel, yaratıcı düşünme, mekan algılama, iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürme) için üst düzey düşünme boyutlarını içeren kazanımların sayısı artırılmalıdır. Özellikle iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinde psikomotor becerilerden yararlanılabilmesi için kazanımlarda devinişsel alanlara ağırlık verilmesi ve öğretim programında bu kazanımların ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyut düzeyleri açıkça ifade edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkökul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547
- Al Mohtadi, A., Mohammad, R., & Al Zboon, H. S. A. (2017). Training program efficacy in developing health life skills among sample selected from kindergarten children. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 212-219.
- Başar, T. (2009). *2005 yılı ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı eğitim hedeflerinin taksonomik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü), Tokat.

- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 5. Baskı. Trabzon.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Durmuş, B. (2017). 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 44-58.
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1551-1573.
- Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). 2. sınıf hayat bilgisi kazanımlarının alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi ve düzeylerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 34-62.
- Karadağ, R., & Kaya, Ş. (2017). Marzano Taksonomisi'ne göre ilkökul programlarındaki kazanımların değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 220-250
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), 294-309.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Ertem Yayıncılık.
- Tay, B. & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374. Yılmaz, F., & Sunkur, M. Ö. (2021). A curriculum alignment analysis: a sample of life sciences course curriculum (2018) for 3rd-grade students. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (27), 279-297.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., & Korkmaz, Z. S. (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz örneği: 2017 taslak ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(2), 467-479.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

Extended Abstract

Introduction

Life Studies is a course that prepares the child for life, in which the combination of social, science, contemporary thoughts and values are presented to the child who perceives life as a whole, with the same holistic approach (Sönmez, 1998). There are 8 basic skills, competencies and values in the 2018 Life Studies curriculum. These are individuals who have "acquired basic life skills", "know themselves", "live with a healthy and safe life", "adopt the values of the society they live in", "sensitive to nature and the environment", "research", "produce", "love their country" (Ministry of Education, 2018). It is clearly seen that the aim of the Life Studies course is shaped on the basis of the cognitive, affective and psychomotor field development of the child. The first compass in reaching the stated objectives of the Life Studies course curriculum is the Life Science curriculum outcomes, determination of the field and level of the achievements are made by "taxonomy". Taxonomies, which are a kind of classification process, have cognitive, affective and psychomotor types. The most preferred taxonomy in the world in creating the cognitive domain outcome of the programs is the Bloom Taxonomy. According to Bloom's Taxonomy, cognitive processes consist of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation steps (Bloom, 1956). It was revised by Anderson and Krathwohl (2001) by detailing the cognitive process dimensions and adding the knowledge dimensions. According to the revised Bloom's Taxonomy, the "knowledge" level is "remembering"; the "comprehension" step was changed to "understanding", the "synthesis" step was changed to "creation" and the "evaluation" step was replaced by the "creation" step. The cognitive process dimension is on the basis of meaningful and permanent learning and transfer of knowledge. The affective area is the most difficult area to measure, where the values, attitudes, and beliefs of the student have an impact on their behavior. The psychomotor domain is concerned with the outcome of a skill and the creation of a new skill as a result of transferring the acquired skill to different areas (Reeves, 2006). In the literature, there are studies (Karacaoglu, 2020; Yılmaz & Sunkur, 2021) examining the cognitive processes of the Life Studies curriculum. However, it is thought to be important to examine it as a cognitive, affective and psychomotor domain. Based on this idea, the main purpose of this research is to achieve the outcomes of the 3rd grade Life Studies Curriculum;

- What is the cognitive process dimension?
- What is the knowledge dimension?
- What are the affective domain levels?
- What are the psychomotor domain levels?

Method

Analytical research method was used in the research since it is an in-depth analysis according to Bloom's Taxonomy. Analytical research is the scrutiny, coding and examination of the documents that are already available regarding the problem of the research in accordance with the structure of the problem (Çepni, 2010). The study group of the research is 2018 3rd grade Life Studies curriculum outcomes. The data set of the research is "Life in Our School", the 3rd grade Life Studies curriculum; the units named "Life in Our Home", "Healthy Life", "Life in Our Country" and "Life in Nature" consist a total of 45 outcomes. The data of the research were obtained through document analysis. A literature review regarding the REBT, Affective and Psychomotor domain steps of the research data set was carried out.

As a result of the literature review, based on the units, the outcomes related to the cognitive process, respectively, were placed in the REBT table related to REBT shown in Table 1, in accordance with the cognitive process and knowledge dimension. As an example, "HB.3.1.5. the outcome of "draws a sketch of his class and school" is in the "application" dimension of the cognitive process. While realizing this outcome, which is in the "Practice" dimension, the student gains technical and basic knowledge by drawing a sketch. Therefore, knowledge is in the dimension of "procedural knowledge". Based on the units, the outcomes related to the affective domain are placed according to the affective domain steps, respectively. Based on the units, the outcomes related to the psychomotor domain were placed according to the motoric field steps, respectively.

Findings

The findings of the study showed that the 3rd grade Life Studies curriculum, which had a total of 45 outcomes had 29 outcomes related to the cognitive domain, 15 outcomes to the affective domain, and 3 outcomes to the psychomotor domain. In the level of 3rd grade Life Studies affective domain outcomes, the level of "Receiving" took the first place. There were 5 outcomes at the "Receiving" level. In the second place, the level of "organization", which the 4 outcomes are related to came. In the third place, the level of "valuing", which 3 outcomes are related to; in 2 outcomes, the level of "reacting" took place. There is no outcome related to the level of "personification". There is 1 learning outcome related to the psychomotor domain of the 3rd grade Life Studies outcomes. An outcome is at the level of "adaptation" in the psychomotor domain. As a result of the analysis of all areas, 64% of the 3rd grade Life Sciences Curriculum outcomes on the basis of 45 outcomes are cognitive areas; 33% affective domain; it is seen that 2% of it is a psychomotor field. These findings of the study revealed that the Life Studies course, which prepares the child for life, is acceptable in terms of cognitive and affective domains, but the program needs to be strengthened in terms of psychomotor aspects.

Discussion and Conclusion

In this study, cognitive, affective and psychomotor domain dimensions and levels of 3rd grade Life Studies outcomes were analyzed in depth according to REBT, affective and psychomotor classification. According to the findings related to the cognitive process dimensions of the outcomes, which is the first sub-objective of the research, most of the outcomes are at the "exemplification" level in the "Comprehension" dimension. This finding shows that the gains are collected in the low-level dimension, and the fact that there is an outcome in the "Analyzing" dimension and 2 outcomes in the "creation" dimension shows that the high-level process gains are few. This finding of the study is the same as the findings obtained by Yılmaz and Sunkur (2021) in their study in which achievements were analyzed according to activities, and it is similar to the results of other classification studies in the literature (Filiz and Yıldırım, 2019; Yolcu, 2019; Filiz and Baysal, 2019).

However, the lack of any outcomes related to metacognitive knowledge is a shortcoming of the program. Because metacognitive knowledge is the awareness of one's own knowledge and this stage is necessary for all thinking processes. This finding of the study (Çerçi, 2018; Zorluğlu, Şahintürk, & Bağrıyanık, 2017) coincides with the results obtained in their classification. Considering that the main purpose of the Life Studies course is to emphasize that it is a "value-based" course, the fact that the affective field cannot go beyond the "organization" step is also an indication that it is not very compatible with the purpose of the course. It is obvious that Life Studies Curriculum should be strengthened with outcomes that can go beyond the level of "organization".

The reason why Life Studies Curriculum did not include a dynamic outcome clearly may be because this outcome was not clearly written. Because the outcomes at some "applying" level can also support psychomotor skills. As a result, While Life Studies Curriculum focuses on cognitive and affective domains; it is noteworthy that the number of outcomes related to psychomotor domain is low. In this respect, the program should be supported.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Examination of Teachers' Views on Environment in Terms of Anthropocentric and Ecocentric Environmental Approach

Öğretmenlerin Çevreye İlişkin Görüşlerinin Antroposentrik ve Ekosentrik Çevre Yaklaşımı Açısından İncelenmesi

Arefe YURTTAŞ¹
Eda ERDAŞ KARTAL²

Geliş Tarihi: 06.12.2021

doi: 10.38089/iperj.2022.90
Kabul Tarihi: 07.03.2022

Yayınlanma Tarihi: 29.03.2022

Abstract: The aim of this research is to examine primary school teachers' views on the environment in terms of human-centered (anthropocentric) and environment-centered (ecocentric) environmental approaches. The research was carried out with the case study design, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of 27 primary school teachers from various primary schools. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The content analysis method was used to analyze the data. As a result of the research, it was found that most of the teachers expressed their views about the reasons for the protection of the environment, the most valuable thing in the environment, the reason for the environment's existence, the importance of recycling, the depletion of natural resources, and the preference for economical products based on a human-centered environmental approach. The researchers found that the teachers generally reported their views about the rights of living beings, the consequences of population growth, and the effects of forest destruction based on an environment-centered environmental approach. As a result, it has been suggested that a qualified environmental education that will enable them to adopt an environmentally centered approach should be given to teachers during in-service training and to pre-service teachers during the undergraduate education process.

Keywords: Environmental education, environmental ethics, primary school teachers

Özet: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çevreye ilişkin görüşlerini insan merkezli (antroposentrik) ve çevre merkezli (ekosentrik) çevre yaklaşımları açısından incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli ilköğretim okullarından 27 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun çevrenin korunmasının gerekçeleri, çevredeki en değerli şey, çevrenin varlık nedeni, geri dönüşümün önemi, doğal kaynakların tükenmesi, ekonomik ürünlerin tercih edilmesi konularında insan merkezli çevre yaklaşımına dayalı görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin genel olarak canlıların hakları, nüfus artışının sonuçları ve orman tahribatının etkileri hakkında çevre merkezli bir çevre yaklaşımına dayalı görüş bildirdiklerini bulmuşlardır. Sonuç olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimde, öğretmen adaylarına ise lisans eğitim sürecinde çevre merkezli bir yaklaşımı benimsemelerini sağlayacak nitelikli bir çevre eğitimi verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, çevre etiği, sınıf öğretmenleri

¹Dr., Ministry of Interior, Kastamonu University, Turkey, arefeyurttas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5379-368X>

²Asist. Prof. Dr., Kastamonu University, Turkey, erdaseda@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1568-827X>

Introduction

The developments and changes that took place in the 21st century, where science and technology developed rapidly and global changes, urbanization, and industrialization were experienced intensely, brought along various problems. One of these problems is undoubtedly environmental problems. Distorted urbanization, drying up and polluted water resources, diminishing biodiversity, destroyed environment, consumed natural resources, increased traffic density, fertile farmland filled with residential or industrial facilities, increased pollution, climate changes, global warming, and melting of polar glaciers are some of these environmental problems (Efe, 1999). In our age, one of the important causes of environmental problems is the changes in the lifestyles of societies with industrialization (Guha, 2000). It can be said that environmental problems actually started with the transition of human beings to settled life and continued to increase until today. Before the settled life, the environment was used by people only to meet their basic needs, but with the transition to sedentary life, the excessive consumption that started with urbanization and then social and economic organization and the effort of humans to dominate the universe led to the emergence of various environmental problems (Özdemir, 2016). The activities carried out to meet the needs of people negatively affect the environment in many ways and cause environmental problems to increase (Sönmez, 2018). The pollution of the environment by people in a careless way, the killing of plants and animals can be caused by people seeing the environment and animals as objects (Bülbül, 2013). In other words, the problem of how much people value the environment lies on the basis of human-induced environmental problems.

The activity of valuing something or a situation is defined as ethics. In the background of every choice, there is a value judgment that directs it (Özdemir, 2016). While the concept of ethics was mostly limited to the provisions regulating social life until the 1960s, it gained a new dimension to include human and environmental relations since the 1960s, when environmental awareness began to increase, and a new ethical approach, called environmental ethics, emerged (Özdemir, 2016). Approaches examining the relationship between human and environment are handled with an approach called environmental ethics within moral philosophy (Karakaya and Çobanoğlu, 2012). Environmental ethics is all of the behaviors and values that aim to ensure the continuity of the ecological balance and to be respectful to the environment (Karakoç, 2004). Behind people's behaviors and preferences, there are various value judgments that guide them. Environmental ethics is also the value judgments that people have towards the environment that lie behind their environmental attitudes and behaviors (Özdemir, 2016). In this context, it can be said that people's attitudes and behaviors towards the environment are affected by their ethical approaches towards the environment (Benton and Benton, 2006; Erten and Aydoğdu, 2011). There are two basic environmental ethics approaches: anthropocentrism (human-centered) and ecocentrism (environment-centered) (Kortenkamp and Moore, 2001). The human-centered (anthropocentric) approach asserts that all beings in the universe exist to serve people and that there is an entity above nature by placing humans at the center (Erten, 2007). According to MacKinnon and Fiala (2014), the anthropocentric approach holds that the environment may be protected as long as human interests are respected. In other words, the environment should be valued and protected as long as animals and plants benefit people in terms of nutrition, protection, and health, according to the anthropocentric approach. If a bacterium is required for the continuation of human existence, other living creatures may be of secondary value under the anthropocentric approach (Wilkinson, 2002). All elements other than people are considered instrumental in this approach, and humans have no responsibility for the environment (Özdemir, 1998; cited in Kayaer, 2013). The ecocentric approach, which stands against the human-centered (anthropocentric) approach, advocates the protection of all living and non-living beings in the environment. The environment-centered approach considers the whole nature as a whole by taking it into its field of interest (Keleş and Ertan, 2002). Individuals with ecocentric thinking think that they have the same right to live on the universe as other living things in the environment. According to them, non-human beings were not only put at the service of humanity. For example, in the ecocentric understanding of the environment, burning of forests is not only about the destruction of the oxygen source of humans, but also the extinction of other living things such as animals living there (Kortenkamp and Moore, 2001).

The gradual increase in environmental problems, and as a result, the threat to the quality of life of human beings, has led humanity to seek the causes and solutions of environmental problems (Çepel, 1983). Many international agreements have been signed and various strategies have been developed to stop the increasing course of environmental problems and to eliminate their negative effects. However, these efforts did not help enough to solve environmental problems. The failure of many national and international agreements, policies, and strategies to solve environmental problems is attributed to the decision taken with a human-centered approach (Kırkıpınar-Özsoy and Çini, 2020). Again, according to the studies in the literature, the human-centered (anthropocentric) approach, which puts people in the center and argues that other beings in the universe are for the existence of human beings, does not fully reflect environmentalism, on the contrary, it is argued that the reason for the increase in environmental problems lies in the idea that people are the owner of nature (Kayaer, 2013). In the eco-centered approach, which is based on the principle of holism, it is argued that every entity has a relationship with each other. The whole consists of parts that make up it, and each part is valuable, and the deficiency of each part affects the whole. In this context, each part of the ecosystem must be in a harmony (Kırkıpınar-Özsoy and Çini, 2020). Human being should not consider himself superior to the environment, but should consider himself only a part of this system and treat other elements in the universe with respect. Individuals who adopt this way of thinking are those who adopt an ecocentric approach that defends environmental ethics. In order to protect the environment and ensure its sustainability, it is important that individuals in the society are raised to adopt an environmentally centered approach. A qualified environmental education can enable the individual to have information about the environment and environmental problems, to find effective solutions to environmental problems when necessary, and to comprehend sustainable development for a sustainable life (Kasalak, Yurcu and Akıncı 2018). Environmental education, which is based on an environmentally centered approach, can facilitate the training of individuals who adopt an environmentally centered approach. In this respect, it is thought that it is important to present a qualified environmental education to individuals and to prepare the content of environmental education based on an environment-centered approach.

39

Environmental education is a lifelong learning process that aims to convey a livable world to future generations, creates environmental awareness in individuals, and aims to acquire knowledge, skills, values, attitudes and behaviors that will enable them to solve environmental problems (Vaughan, Gack, Solorazano, and Ray, 2003). In order to solve environmental problems, it is necessary to increase the number of individuals who receive environmental education from an early age (Gülay-Ogelman, 2012) because the awareness of individuals about the environment and environmental problems begins to form from the primary school age (Uyanık, 2017). However, most of the children living in the city today spend most of their time indoors with technological tools such as computers, tablets and phones. This situation causes children to grow up without knowing the natural life (Başal, 2015). Those who are responsible for providing effective and environmentally centered environmental education to children, especially those living in city centers, are parents in the family and teachers in the school. Teachers are role models especially for young students (Demir and Köse, 2016). The attitudes, approaches and behaviors of teachers towards the environment shape the attitudes, approaches and behaviors of students towards the environment (Güştâ-Şahin and Doğu, 2018). For this reason, it is important for teachers to be individuals who have adopted an environmentally centered approach. Determining the necessity of in-service training support to be given to teachers in this regard requires first of all to reveal the current profile of teachers' environmental approaches.

When the literature is examined, there are many studies investigating the attitudes, interest, sensitivity, behavior and awareness levels of individuals towards the environment. In one of these studies, Casey and Scott (2006) evaluated environmental anxiety and behavior levels of 292 participants across Australia and found that female gender, better education, and being older were associated with reporting higher levels of ecocentric concern for the environment and more ecological behavior in terms of sociodemographic variables. Atlı et al. (2015) aimed to reveal the relationship between secondary and high school students' ecocentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards the environment and their academic achievements. As a result of the study, a low and positive relationship was found between the academic achievement of secondary school students in Science and Social Studies courses and their ecocentric attitude scores, and a negative significant relationship

was found between their antipathic attitude scores towards the environment. There was no significant relationship between anthropocentric attitude scores and academic achievement scores in the aforementioned courses. A low-level positive correlation was found between the ecocentric attitude scores of high school students and their academic achievement scores in Geography course. A low-level negative correlation was found between students' antipathic attitude scores towards the environment and their academic achievement scores in Biology, Chemistry and Geography courses. There was no significant relationship between students' anthropocentric attitude scores and academic achievement scores in the aforementioned courses. No significant relationship was found between students' ecocentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards the environment and their academic achievement scores in Physics and Health Sciences. In another study, Alpak-Tunç and Yenice (2017) examined pre-service science teachers' ethical approaches towards the environment and their attitudes towards sustainable environment. As a result of the study, it was revealed that pre-service science teachers generally have an ecocentric attitude and their attitudes towards sustainable environment are at a positive level. In addition, they found that as the ecocentric and anthropocentric attitude scores of the pre-service science teachers towards the environment increased, their scores on the sustainable environment also increased, whereas their scores on the sustainable environment decreased as their antipathic attitude towards the environment scores increased. Bozdemir and Faiz (2018) determined the anthropocentric, ecocentric and antipathic attitudes of pre-service teachers towards the environment and examined them in terms of some variables. As a result of their research, they revealed that ecocentric attitudes favor female students and antipathic attitudes favor male students. They found that as the grade level increased, ecocentric attitude scores increased and antipathic attitude scores decreased. They found a significant difference in the antipathic attitude scores of pre-service teachers in favor of pre-service teachers studying in Social Studies Education. Yurttas and Çağlar (2019) examined the environmental attitudes of 300 public employees and they revealed that employees have more ecocentric attitudes. Karakuş and Çimen (2020) in their study, in which they examined the ethical attitudes of pre-service teachers towards the environment, revealed that the scores of the pre-service teachers from the ecocentric point of view were higher descriptively. They determined that the ecocentric, anthropocentric and total scores of the pre-service teachers differ significantly according to the variables of taking environmental lessons, club membership related to the environment, anxiety status, watching documentary, departments and family income status.

40

Although there are many studies on this issue, studies on the real understanding underlying these tendencies of individuals towards the environment are limited (Karakuş and Çimen, 2020). In addition, although there are quantitative (Karahan, 2009; Erten and Aydoğdu, 2011; Bozdemir and Faiz, 2018; Kasalak, Yurcu and Akıncı, 2018; Yurttas and Çağlar, 2019) and mixed-method studies (Erdaş-Kartal ve Mesci, 2022) on the environmental approaches of individuals at the national level, no qualitative research has been found. In this respect, it is thought that the research will contribute to the literature. The purpose of this research is to examine the views of primary school teachers towards the environment in terms of human-centered and environment-centered approaches. In this context, answers to the following questions were sought in the study:

1. What are the teachers' views on the protection of the environment?
2. What are teachers' views on the rights of the living beings in the environment?
3. What are teachers' views on the most valuable thing in the environment?
4. What are teachers' views on the environment's existence?
5. What are the teachers' views on the impact of the increasing population on the environment?
6. What are the teachers' views on the importance of recycling?
7. What are the teachers' views on the effects of deforestation?
8. What are the teachers' views on the effects of depletion of natural resources?
9. What are teachers' views on the reasons for preferring economical products?

Method

Research Design

The primary school teachers' views on environment were investigated in this study in terms of human-centered and environment-centered approaches. The case study design was used in the study. Case study is a qualitative approach in which researchers collect detailed and in-depth information about real life, a current situation or situations (Creswell, 2013). In this study, case study design was used because it was aimed to determine the views of teachers about environment in detail through interviews.

Study Group

The study group of this study consists of 27 primary school teachers who work in various primary schools in an Anatolian city at Turkey throughout the 2020-2021 academic year. While determining the study group, the maximum variation sampling method, one of the sampling types, was used. This method is used to bring together different perspectives on the problem and to try to find out whether there are common facts among various situations and to reveal the different dimensions of the problem (Creswell, 2013). In this context, while determining the study group, it was tried to choose teachers of different genders, different ages, working in different regions and having a variety of teaching experience. Table 1 lists the characteristics of the teachers.

Table 1. Characteristics of teachers

Variable	Category	f	Participant
Gender	Female	15	T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T21, T22, T23, T27
	Male	12	T1, T4, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T24, T25, T26
Age	25-30	4	T1, T2, T18, T19
	31-35	6	T3, T16, T17, T23, T24, T25
	36-40	7	T5, T9, T11, T12, T13, T21, T27
	41-45	3	T6, T7, T8
	46-50	4	T4, T10, T22, T26
	51-55	2	T14, T20
Where he/she works	56-60	1	T15
	Village	5	T4, T8, T17, T18, T19
	District	4	T1, T2, T3, T5
	City Center	18	T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27
Professional experience	5-10	7	T1, T2, T3, T17, T18, T19, T25,
	11-15	8	T5, T8, T12, T13, T16, T21, T23, T24,
	16-20	3	T9, T11, T27
	21-25	5	T6, T7, T10, T22, T26
	26-30	1	T20,
	Over 30	3	T4, T14, T15

N: 27

Data Collection Tool

A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. Semi-structured interviews are open-ended and fixed questions that allow participants to express their thoughts in their own sentences (Merriam, 2013). While developing the data collection tool, first of all, an in-depth literature review was conducted (Erten, 2007; Gagnon-Thompson and Baton, 1994; Gürbüzöglü-Yalmacı, 2015; Kılıç and Girgin, 2019; Özdemir, 2012) and then the opinions of three field experts working in the field of qualitative research and environmental education were sought. Before the data collection tool was finalized, a pilot interview was conducted with three teachers and the questions that were not understood were revised. The interview form consists of 14 open-ended questions. 5 of these questions are about the demographic characteristics of the teachers, and 9 of them are about determining the views of the teachers towards the environment. Interviews were held outside of class hours in a quiet environment where the teachers could feel comfortable, by making an appointment with the teachers on appropriate days and times. Before the interview process, the participants were informed about the purpose of the research and permission was obtained to record audio during the interview process. Each interview with the teachers lasted approximately 60 minutes.

Analysis of Data

The content analysis method was used to analyze the research data. The purpose of content analysis is to provide a meaningful description of research data. As a result, the data is first classified as meaningfully, and then comparable codes are grouped together under the same subject. The produced themes and codes are then grouped and reinterpreted in an understandable manner (Yıldırım and Şimşek, 2016). The data was first transcribed and analyzed by two researcher who are also field experts. The transcribed data were first carefully read and the common views in the text were coded as meaningful wholes. Then, categories that can express the generated codes as a whole, and themes above the categories were created (Patton, 2014). In order to increase the internal validity (credibility) of the findings to be obtained, two researchers worked together during data collection and analysis. A semi-structured interview form was used to collect deeply focused data, and the data collection process was continued until the data reached the saturation point. In order to ensure the external validity (transferability) of the research, the maximum diversity method was used in the selection of the study group and direct quotations were made from the participants while presenting the findings. In order to increase the internal reliability (consistency) of the research, the opinions of 3 field experts with qualitative research experience were consulted about the analysis results. The role of researchers in ensuring external reliability (confirmability) is important, and the data source must be defined in detail to increase external reliability (Merriam, 2018). In order to increase the external reliability, information about the sample from which the data were collected is presented. The researchers conducting this research are field experts in environmental education, and they have knowledge and experience in conducting qualitative research.

Results

Teachers' Views on the Reasons for Protection of The Environment

42

The analysis of findings of the teachers' views on the reasons for protection of the environment are given in Table 2.

Table 2. Teachers' views on the reasons for protection of the environment

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Nature love	T3	1	2.7
	Environmental awareness	T3, T5, T21, T27	4	10.8
	Negative human activities	T8	1	2.7
	Civic duty	T3, T6	2	5.4
	Destruction of the environment	T23	1	2.7
	Other living things	T17, T23, T26	3	8.1
Total			12	32.4
Human-Centered Approach	A livable world	T2, T4, T7, T13, T15, T22, T24, T25	8	21.6
	Continuation of human life	T9, T12, T16, T17, T18	5	13.5
	Future generations	T1, T4, T10, T11, T14, T17, T20	7	19
	Sustainability of natural resources	T12, T19, T20, T23, T25	5	13.5
Total			25	67.6

The majority of teachers (67.6%) explain their views on the reasons for protecting the environment that aligned with the human-centered environmental approach (Table 2). The following are the views of some teachers who shared their thoughts on environmental protection using an eco-centered approach:

T6 *"I think this situation is a necessity. Conservation of environment is a duty of servitude, humanity, and citizenship."*

T26 *"I am in favor of the absolute protection of environment, which is the most important habitat of all living things."*

Some teachers explain the rationale for the protection of the environment with expressions suitable for both the human-centered environmental approach and the environment-centered environmental approach. T17, one of the teachers who has this view, states:

T17 *“Environment is our life, the more we protect it, the more we protect our life. Of course, it is an indispensable necessity not only for our life, but also for our future, for every human and every living thing that will come after us.”*

Environment should be maintained for a more livable world, according to the majority of teachers (21.6 %) who expressed an opinion based on a human-centered approach. T2, one of the teachers who believes this way, has the following view:

T2 *“We have to protect environment and keep it clean for a more livable world”.*

Some teachers, who take a human-centered environmental approach to their education, believe that the environment should be protected for future generations. T4 expresses his/her thoughts in the following manner:

T4 *“Environment should be protected and its balance should not be disturbed in order to leave a beautiful environment, a healthy life, and a livable world to future generations”.*

According to some of the teachers who shared their views using the human-centered environmental approach, the environment must be protected in order for life to continue. Some of the teachers who believe this way have expressed their views as follows:

T12 *“Environment and life are one whole. If we cannot protect environment, life is in danger. We meet the oxygen, water, and food we need with environment, so we must protect environment.”*

T16 *“People meet almost all of their physical requirements from environment. If we do not protect the environment we live in, we humans will come out of this situation the most harmful.”*

From these statements, it is understood that the view that environment should be protected for the interests of people is dominant among teachers.

Teachers’ Views on the Rights of Living Beings in The Environment

43

The analysis of findings of the teachers' views on the rights of the beings in the environment are given in Table 3.

Table 3. Teachers’ views on the rights of living beings in the environment

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	All living beings have rights	T5, T6, T8, T11, T12, T14, T15, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T25	14	53.9
Total			14	53.9
Human-Centered Approach	All living beings have rights	T4, T9, T13, T16, T23, T24, T26	7	26.9
	Inanimate beings exist to serve living things.	T3, T7	2	7.7
	All living beings exist to serve humanity.	T1, T7, T27	3	11.5
Total			12	46.1

Although the majority of the teachers (53.9%) expressed ideas consistent with an eco-centered environmental approach, the difference between the frequencies of opinions suitable for these two approaches is quite small (Table 3). Some teachers that believe in an eco-centered approach to the rights of living and non-living beings in the environment, often emphasize that all living and non-living beings have rights. The teachers, according to these statements, do not rely the existence of inanimate beings' rights on human interests, and they claim that every living being has a special right in the natural balance. One of these teacher statements are as follows:

T8 *“I think that both living and non-living things have rights. Air, soil, are lifeless, but we have to protect them. They need protection.”*

Most of the teachers (26.9%) who stated an opinion regarding the rights of beings in the environment based on a human-centered perspective emphasize that all beings in environment have rights, but they also consider human interests in their statements. T13, for example, highlights in his/her statement that, while all living and non-living things in the environment have rights, this right arises from the fact that it serves to meet human requirements such as pencils.

T13 *“The homeland of inanimate objects is environment. This shows that both of them have rights. For example, in order to make a pen, a tree is needed.”*

Inanimate beings exist to serve living beings, according to some of the teachers who stated an opinion based on a human-centered approach to the rights of the beings in the environment. All beings exist to serve people, according to some of the teachers who stated an opinion based on a human-centered approach. Other beings' rights do not exist until they protect human interests, according to this idea. Some of the teachers who think this way have made the following statements:

T1 *“Everything exists to serve people. But that doesn't mean that we don't care about them.”*

T3 *“I think that most inanimate objects exist to serve living beings”.*

Teachers' Views on What Is the Most Valuable Thing in the Environment

The analysis of findings of the teachers' views on what is the most valuable thing in the environment are given in Table 4.

Table 4. Teachers' views on what is the most valuable thing in the environment

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	All living beings	T6, T10, T11, T14, T15, T27	6	21.4
	Bees	T13, T16	2	7.1
	Plants	T18	1	3.6
Total			9	32.1
Human-Centered Approach	Humans	T1, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T12, T19, T21, T24, T26	12	42.8
	Plants	T17, T20, T22, T23, T25	5	17.8
	Animals	T17, T22	2	7.1
Total			19	67.9

The majority of teachers (67.9%) express an opinion on the most valuable thing in the environment that is in line with the human-centered environmental approach (Table 4). All living beings are valuable, according to the majority of teachers (21.4%) who expressed an opinion in line with the eco-centered approach about what is the most valuable thing in the environment. These teachers do not base their beliefs on human interests, but rather on the fact that in a natural balance, each being is important due to its unique characteristics. These teachers see every living thing in the world as a part of the whole and do not believe that one is superior to another.

T10 *“People, animals, and plants. So everything that is alive is valuable to me.”*

T11 *“Although human seems to come first when living beings in the environment are listed, the value of human actually depends on the continuation of other living things. I think all living beings gain value when they are together.”*

The importance of different living beings other than humans, according to some of the teachers, arises from their significant contributions to the environment. T16, one of the teachers who believe this way, has the following opinion:

T16 *“I think it would be wrong to talk about the concept of the most valuable thing. Since every living being has a place in the cycle of the environment. However, the most important thing here may be the bee, if it should be said. As they have a great role in the reproduction of plants and ensuring the cycle.”*

Plants are the most valuable thing in the environment, according to only one of the teachers who stated an opinion in accordance with the eco-centered approach to this topic:

T18 *“They are plants. Since they do not feed ready-made like other living things. In addition, they have many benefits to the environment.”*

The majority of teachers (42.8%) who express an opinion on this subject that is in accordance with the human-centered environmental approach believe that human beings are the most valuable thing in the environment. The following are the statements of some of the teachers who have this opinion.

T1 *“Human is the most valuable creature. Because it is for human beings that others are valuable.”*

T3 *“The most valuable thing for me is human”.*

The importance of these living things stems from their service to humans, according to the teachers, who believe that plants or animals are the most valuable things in the environment. The following are statements made by some of the teachers who expressed their opinions in this manner:

T17 *“I can say plants and animals. Since these two are essential. Humans can survive as long as these two living beings continue to live.”*

T20 *“Trees... Because trees affect human life.”*

Teachers' Views on the Reason for the Existence of The Environment

The analysis of findings of the teachers' views about the reason for the existence of the environment are given in Table 5.

Table 5. Teachers' views on the reason for the existence of the environment

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Balance of the world	T10, T14, T26	3	10.4
	Continuation of life	T11, T19, T20, T25	4	13.7
	Needs of living things	T16, T19, T25	3	10.4
Total			10	34.5
Human-Centered Approach	Human needs	T1, T3, T5, T7, T8, T17, T22, T23, T27	9	31
	Continuation of human life	T2, T3, T4, T6, T9, T13, T15, T17, T18, T21	10	34.5
Total			19	65.5

The majority of teachers (65.5%) expressed human-centered opinions on the reason for existence of the environment (Table 5). The majority of the teachers (13.7 %) who expressed an opinion on the reason for the existence of the environment in accordance with the eco-centered approach emphasize that environment exists to ensure the continuance of life. The following are some of these teachers' statements:

T19 *“The reason for the existence of the environment is to provide the opportunity to live for all kinds of living things such as humans, plants and animals. To host them is to provide their food, to ensure that the air they breathe is clean, that is, to keep them alive.”*

T20 *“The reason for the existence of the environment is living things. Because without environment, there is no continuity of life.”*

Some of the teachers (10.4%) who stated an opinion on the reason for the existence of the environment in accordance with the eco-centered approach believe that environment exists to meet the needs of living things. T16, one of these teachers, has the following opinion:

T16 *“We can briefly say that it is to meet the needs of living things.”*

Some of the teachers (10.4%) who expressed an opinion on the reason for the existence of the environment in accordance with the eco-centered approach believe that the environment exists to keep the world in balance. T10, one of the teachers who has this view, stated the following:

T10 *“In order for the balance in the world to be maintained, the beings in the environment must exist.”*

Some teachers (31%) who believe in a human-centered environmental approach to the reason for the existence of the environment believe that the environment exists to meet human needs, while another third (34.5%) believes that the environment exists to maintain the continuance of human life. Environment, they believe, is the place where people's demands for air, food, and other necessities are met, and that is why it exists. The following are statements made by some of the teachers who expressed their opinions in this manner:

T4 *“It was created so that people, who are the most valuable creatures that Allah has created, can meet everything they need in order to continue their lives in the false world.”*

T9 *“Environment provides the continuation and sustainability of human life.”*

Teachers' Views on the Effect of Increasing Population on The Environment

The analysis of findings of the teachers' views on the effect of the increasing population on the environment are given in Table 6.

Table 6. Teachers' views on the effect of increasing population on the environment

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Pollution	T1, T3, T9, T21, T27	5	15.1
	Environmental destruction	T1, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T16, T18, T19, T22, T23, T24, T25, T27	19	57.6
	Disruption of the natural balance	T4, T15	2	6.1
	Extinction of living things	T4, T12	2	6.1
Total			28	84.9
Human-centered Approach	Depletion of natural resources	T2, T6, T25	3	9,1
	Negative impact on life	T20	1	3
	Drought	T17	1	3
Total			5	15.1

The majority of teachers (84.9%) expressed an opinion on the impact of population growth on the environment that was consistent with an eco-centered environmental approach (Table 6). The majority of these teachers (57.6%) believe that an increased population leads to more environmental destruction. Teachers T19 and T22, who believe that increasing population leads to environmental destruction, have the following opinions:

T19 *"The increasing population, of course, negatively affects the environment. People are starting to move to new places and the need for food increases and the need for consumables increases. To meet all of these, environment is harmed. "*

T22 *"The increasing population is killing environment to open up a living space."*

Some of the teachers (15.1%) who expressed an opinion on the impact of increasing population on environment in accordance with the environment-centered approach indicated that the increase in population caused pollution. Some of the teachers who believe this way have expressed their thoughts as follows:

T3 *"Environmental pollution, and a lot of unconscious people. "*

T21 *"Environment gets polluted. "*

Some of the teachers who expressed an opinion on this subject that was in keeping with the environment-centered approach argued that population growth led the natural balance to worsen and the extinction of living things. T4, one of the teachers who believe this way, has the following opinion:

T4 *"As the population increases, the balance of the environment deteriorates more. Natural environments are destroyed. Other living things in the environment are destroyed. As the greed and desires of human beings increase, what they do is harming environment more and more every day."*

Teachers who express their views on the impact of population growth on the environment based on a human-centered environmental approach emphasize that population growth will result in a loss in natural resources per capita, affecting human life. These statements indicate that teachers view the impact of the increasing population on the environment as requiring them to share the benefits that environment gives with new individuals. According to this understanding, the increasing population reduces the amount of each person benefiting from environment. Some of the teachers who believe this way have made the following statements:

T2 *"Sharing everything in the environment and the decrease in oxygen, water, and electricity for a person affects me. "*

T6 *"As a matter of fact, we have more impact on the environment. In this context, each individual has to fulfill his/her duty. Sharing the available resources with more people affects the amount of resources available to me. "*

Teachers' Views on the Importance of Recycling

The analysis of findings of the teachers' views on the importance of recycling are given in Table 7.

Table 7. Teachers' views on the importance of recycling

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Reduction of damage to environment	T1, T3, T5, T7, T10, T12, T13, T14, T16, T17	10	32.3
	Protection of living things	T17	1	3.2
	Prevention of environmental pollution	T20, T21, T26	3	9.7
Total			14	45.2
Human-Centered Approach	Protection of natural resources	T2, T9, T11, T15, T25, T26	6	19.3
	Contribution to the country's economy	T6, T8, T15, T26, T27	5	16.1
	Clean environment for the future	T4, T10, T18	3	9.7
	Control of increased consumption	T19, T22, T23, T24	3	9.7
Total			17	54.8

Most teachers (54.8%), indicated an opinion on the significance of recycling that aligned with the human-centered environmental approach (Table 7). The majority of teachers (32.3%) who believe this subject is ecologically focused think that recycling minimizes environmental damage:

T1 *"Thanks to recycling, harmful petroleum products take less place in the environment."*

T14 *"Contributes to the protection of the environment."*

Recycling avoids environmental pollution, according to some of the teachers (9.7%) who expressed a view on this subject in accordance with the environment-centered environmental approach. T20, one of the teachers who thinks like this, makes the following statement:

T20 *"Recycling is very vital in terms of not polluting the environment. This issue should be given immediate attention. Since both environment and resources are rapidly disappearing."*

The majority of teachers (19.3%) who expressed an opinion on the value of recycling that aligned with the human-centered environmental approach claimed that recycling protects resources essential to human life. Environment and resources, according to these teachers, should be protected for the sake of human life. Recycling activities make the most significant contribution to this. That is why it is critical to recycle. T15, one of the teachers who believes in this way, has the following opinion:

T15 *"Recycling not only is a material resource, but also contributes to the protection of the environment, which is necessary for our lives."*

Recycling contributes to the country's economy, according to some teachers (16.1%) who expressed an opinion in line with the human-centered environmental approach on this subject. T8, one of the teachers who thinks this way, expresses as:

T8 *"We may have a chance to recycle waste materials in various ways as it contributes to the national economy."*

Some of the teachers (9.7%) who expressed an opinion on the importance of recycling in line with the human-centered environmental approach believe that recycling is important to leave a clean environment for future generations, while others (9.7%) think that recycling is important to control increased human consumption. Some of the teachers who believe this way have expressed their thoughts as follows:

T4 *"Recycling is really important. Without recycling, it is not possible to transfer the universe we live on to the future in a clean and healthy way."*

T19 *"Recycling is the easiest and most beneficial method for me against the increasing consumption of people. While it takes decades for a forest to form, recycling can begin immediately. It is easier for this to become a habit than to make thousands of forests."*

Teachers' Views on the Effects of Deforestation

The analysis of results of the teachers' views on the effects of deforestation are given in Table 8.

Table 8. Teachers' Views on the Effects of Deforestation

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Destruction of the natural environment	T3, T4, T9, T17, T20	5	8.9
	Extinction of living things	T4, T6, T9, T11, T13, T17, T18, T19, T23	9	16.1
	Air Pollution	T4, T6, T11, T19, T23	5	8.9
	Aridity	T3, T4	2	3.6
	Climate change	T3, T11, T15, T16, T22, T27	6	10.7
	Destruction of live nests	T3, T11, T13, T17, T18, T23, T25, T26	8	14.3
Total			35	62.5
Human-Centered Approach	Air Pollution	T21, T24, T25, T26	4	7.1
	Aridity	T14, T15, T20	3	5.4
	Drouth	T1, T10, T11, T14, T15	5	8.9
	Global warming	T1, T2, T20	3	5.4
	Erosion	T10, T11, T14, T26	4	7.1
	Negative impact on life	T7, T12	2	3.6
Total			21	37.5

The majority of teachers (62.5%) stated an opinion on the effects of deforestation that was consistent with the eco-centered environmental approach (Table 8). The majority of teachers who are concerned about the environment emphasize that deforestation will result in the extinction of living things (16.1%) or the destruction of their nests (14.3%). Some of the teachers who believe this way have made the following statements:

T18 *"I think it means the disappearance of clean air, oxygen, and all living things, big and small, living in forests."*

T23 *"The disappearance of forests means the disappearance of all living things step by step. Pollution of the air means the destruction of the balance of the environment, the destruction of the habitat of many living things".*

48

Some of the teachers who are concerned about the environmental consequences of deforestation (10.7%) believe that deforestation would result in climate change. T27, one of the teachers who shares this opinion, states that:

T27 *"Deforestation affects all living things by causing climate change."*

Some of the teachers who are concerned about the environmental effects of deforestation believe that it would result in drought (3.6%) or air pollution (8.9%). T4, one of the teachers who believes this way, has the following opinion:

T4 *"The results of forests destroyed as of unconscious cutting to make agricultural land, drought, causes polluted air and destruction of natural beauties. The result is the extinction of many living species."*

Since teachers who expressed opinions about the effects of deforestation in accordance with the human-centered environmental approach interpreted common themes such as drought and air pollution as negatively affecting human interests, their opinions were coded under the human-centered approach category. Teachers attribute the negative impacts of deforestation to the clean air, water, and food supply that are required for human life for various reasons. Some of the teachers who believe this way have made the following statements:

T14 *"It has bad effects on people such as desertification, erosion, decrease in precipitation, and destruction of water resources."*

T25 *"As a result of unconscious destruction of forests, fires and destruction of plantations, both the oxygen necessary for human life and the shelter needs of animals are negatively affected."*

Some of the teachers that share an opinion on the effects of deforestation that is in line with the human-centered environmental approach emphasize that deforestation will cause drought (8.9%) or erosion (7.1%). T10, one of these teachers, shares his/her thoughts in the following way:

T10 *"It has a great effect on people. The biggest effect is the lack of rain and the resulting water shortage and landslides."*

Some of the teachers who express an opinion on the effects of forest destruction that is in line with the human-centered environmental approach emphasize that forest destruction would cause global warming (5.4 %) or will negatively affect human life (3.6%). The following are some of these teachers' viewpoints:

T1 *"It is closely related to people being dehydrated and being affected by global warming."*

T7 *"The destruction of forests affects people."*

Teachers' Views on the Effects of Depletion of Natural Resources

The analysis of results of the teachers' views on the effects of the depletion of natural resources are given in Table 9.

Table 9. Teachers' views on the effects of depletion of natural resources

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Soil loss	T11	1	2.3
	Air Pollution	T11	1	2.3
	Drought	T11	1	2.3
	Disruption of ecological balance	T10, T19	2	4.5
	Decreased biodiversity	T6, T17, T19, T20, T23, T25	6	13.6
	Negative impact on life	T6, T11, T17, T19, T23	5	11.4
Total			16	36.4
Human-Centered Approach	Famine	T1, T9, T20	3	6.8
	Drought	T1, T4, T10, T27	4	9.1
	Epidemic diseases	T1, T5, T13	3	6.8
	End of human life	T2, T7, T9, T12	4	9.1
	Next generation	T3, T21	2	4.5
	Natural disasters	T5	1	2.3
	Economic and political problems	T15, T16, T18, T22, T25, T26	6	13.6
	Falling of living standards	T4, T8, T13, T21, T24	5	11.4
Total			28	63.6

The majority of teachers (63.6%) stated an opinion on the effects of natural resource depletion in accordance with the human-centered environmental approach (Table 9). Since some teachers analyze this problem with an environment-centered perspective and others with a human-centered approach, the drought code is in both groups.

It is seen that most of the teachers who express an opinion on the destruction of natural resources according to the eco-centered approach emphasize that the destruction of natural resources will cause a decrease in biodiversity (13.6%) or a negative effect on life (11.4%). According to these statements, teachers associate the consequences of the depletion of natural resources with the endangerment of the life of all living things in the environment. The statements of some of the teachers who believe in this way are as follows:

T17 *"It may have effects that can lead to more damage, decrease or even extinction of living life day by day."*

T23 *"If natural resources are depleted, the quality of life, diversity and productivity of living things are doomed to disappear."*

According to the eco-centered approach, two of the teachers (4.5%) who expressed an opinion on the destruction of natural resources believe that the destruction of natural resources will lead the ecological balance to worsen. T19, one of the teachers who believes this way, has the following opinion:

T19 *"As natural resources are depleted, the resources that living things need are depleted. Both water and food are running out. Their extinction means the extinction of living things. The ecological balance is disrupted"*.

T11, who adopted an environment-centered approach to this issue, highlights that the deterioration of natural resources will result in soil erosion, air pollution, and drought:

T11 *"The life of all living things is negatively affected. It also causes the destruction of resources such as water, soil and oxygen."*

The majority of the teachers (13.6%) who stated an opinion regarding the effects of natural resource destruction based on a human-centered environmental approach underlined that natural resource destruction will cause economic and political problems. Some of the teachers who believe this way have made the following statements:

T14 *“Depletion of natural resources brings foreign dependency and impoverishment.”*

T15 *“Natural resources are not inexhaustible. When it is exhausted, it has impacts such as foreign dependency and expensiveness.”*

According to the human-centered approach, some of the teachers (11.4 %) who expressed an opinion on the destruction of natural resources believe that the destruction of natural resources will lower human living standards. T4, one of the teachers who believes this way, has the following opinion:

T4 *“As natural resources are depleted, a more difficult life for human beings awaits us. I think the biggest problem of the future will be water shortage.”*

On the other hand, according to the human-centered perspective, some of the teachers who stated their views on the loss of natural resources emphasize that the destruction of natural resources will result in difficulties such as famine, drought, and epidemics. Some of the teachers who believe this way have made the following statements:

T1 *“Famine, drought, epidemic, etc.”*

T13 *“If the water runs out, epidemics begin. If the electricity runs out, life comes to a standstill. If natural gas runs out, industries stop. In short, if the natural resources run out, the impact will be very strong.”*

Some of the teachers, who are more human-centered in their approach to this subject, indicate possible wars and economic crises between world states as possible outcomes of natural resource depletion.

Teachers' Views on Reasons for Preferring Economical Products

The analysis of results of the teachers' views on the reasons for preferring economical products are given in Table 10.

Table 10. Teachers' views on the reasons for preferring economical products

Categories	Codes	Teachers	f	%
Environment-Centered Approach	Raising peoples' awareness	T1, T13	2	7.1
	Protecting environment	T3, T8, T19, T26, T27	5	17.9
Total			7	25
Human-Centered Approach	Saving	T2, T4, T6, T12, T23, T24	6	21.4
	Protecting resources	T4, T10, T14, T16, T20, T25	6	21.4
	Reducing foreign dependency	T4	1	3.6
	Future Generations	T4, T18	2	7.1
	Civic duty	T5, T9, T21, T22	4	14.3
Total	Raising peoples' awareness	T15, T17	2	7.1
Total			21	75

It is seen that teachers mostly (75%) expressed their opinions in line with the human-centered environmental approach about the reasons for preferring economical products (Table 10). Some teachers (17.9%) who expressed their opinions on this subject in accordance with the environmentally centered approach emphasized that they preferred to save products to protect the environment, while others (7.1%) emphasized that they preferred to raise public awareness about the protection of the environment:

T1 *“Campaigns should be made for those who direct people to save from substances harmful to the environment. People should be made more aware. Public spots etc. advertisements should be encouraged. That's why I prefer economical products.”*

T26 *“I care about eco-friendly products such as recycling, renewable energy sources, etc., since they cause less harm to the environment.”*

The majority of teachers who expressed an opinion in line with the human-centered approach regarding the reasons for selecting economical products claim that they prefer these products to save money (21.4%) and to preserve the resources that people need (21.4%). Teachers explain the reasons for preferring economical products by associating them with resource conservation, waste reduction through saving, and thus the enhancement of the lives of future human beings, according to these statements. According to them, the use of economical products is mostly related to economic concerns about resource management. The statements of some teachers who think in this way are as follows:

T10 *“I think that economical products should be preferred. Since the resources necessary for human life are not unlimited, they can be exhausted.”*

T20 *“Saving products prevent the rapid depletion of resources by enabling more efficient usage of resources necessary for human life.”*

T23 *“Absolutely, economical products should be preferred. Today, production or consumption, which is done brutally and most of it is unnecessary, shows a reduction in this way. This is very vital for humanity.”*

Some teachers (14.3%), who believe that the reasons for preferring economical products are human-centered, emphasize that this is a civic duty. T5, one of the teachers who believes this way, has the following opinion:

T5 *“This is our responsibility both to myself and to our country.”*

Some of the teachers who expressed an opinion on this subject that was in line with the human-centered approach stated that they prefer economical products to reduce foreign dependency or to transfer them to future generations without wasting existing resources.

T4 *“I prefer the use of economical products in order to contribute to our economy and budget. We should use our resources consciously so that they can be passed on to future generations. We should save so that we can get rid of foreign dependency.”*

Conclusion and Recommendations

It can be said that the teachers who took part in the study on the reasons for environmental protection generally agreed with the human-centered approach. Environment, according to the teachers who expressed their views on the subject, is required for the continuance of human life in a better environment, the survival of the human species, and the preservation of natural resources. Natural resource sustainability is critical for ensuring the continuation of human life. These statements by the teachers indicate that they only regard environmental protection to be vital for the protection of human interests. Thompson (2000) emphasizes that environmental behaviors are appropriate in line with human interests in the human-centered approach, which may be classified into two groups: self-centered (egocentric) and society-centered (homocentric). The environment should be maintained because of the benefits it provides to humanity, according to human-oriented environmentalists (Dunlap and Van Liere, 1978). Environmental pollution, for example, should be avoided for the sake of human health, and natural resources should be protected to ensure that future generations do not run out of energy (Karahan, 2009). It is seen that some of the teachers participating in the research base the reason for the protection of the environment on the necessity of the existence of other living things. It can be claimed that teachers who explain the reasons for the protection of the environment in this way adopt an environmentally centered approach. The environment-centered approach also attributes a meaning to non-human living things and objects such as rivers and mountains in the ecosystem. According to the environment-centered approach, everything in environment should be valuable and protected according to its own situation (Des Jardins, 2006; cited in Birden, 2016).

Teachers in the study mostly express their opinions on the rights of the living beings in the environment in accordance with an environment-centered approach. The number of teachers who express opinions based on an environmental perspective is slightly greater than the number of teachers who express opinions based on a human perspective. All living and non-living beings in the environment, according to the teachers who stated their opinions based on an environment-centered approach, have rights and should be protected. According to them, non-human living things in the environment and inanimate beings such as soil and air exist as a whole. To them, non-human living things in the environment and inanimate beings such as soil and air exist as a whole. The environment-centered approach regards the environment as a whole, both living and non-living, and emphasizes that the absence of each entity may lead to the destruction of this unity (Kayaer, 2013; Yıldırım and Çobanoğlu, 2009). Teachers who express their opinions based on a human-centered approach state that living and non-living things exist to serve people. According to them, all beings have rights, but these rights stem from serving human interests.

According to the findings, the majority of teachers believe that humans are the most valued thing in the environment. Teachers that share this opinion stress that other beings are placed at the service of humanity. In other words, the existence of humans determines the value of other things. Teachers who share their thoughts in this manner are known to use a human-centered approach. Teachers, who

express an opinion based on an eco-centered approach about the most valuable thing in the environment, emphasize that all living things are valuable. They believe that no living thing is superior to another. One of the teachers even claims that the value of humans is determined by the value of other living things. Teachers that support an eco-centered approach to this subject believe that when all living things are together, they gain significance. Erdaş-Kartal and Mesci (2020) found that the majority of lecturers have a protective attitude toward the environment in their study, which examined the attitudes of academic staff working at a university. Human beings do not have a better feature than other living things in the environment, according to the lecturers who took part in the study. All living things in the environment, including humans, have equal value. The conclusions of this study differ from those of Erdaş-Kartal and Mesci's study (2020). It is thought that this situation might be because of the fact that the academic studies of some of the academic staff participating in the research is related to environmental education and that the education level of the lecturers, in general, is more advanced than the teachers.

The majority of teachers, according to the results, base the existence of the environment on human needs and the continuity of human life. This situation demonstrates how teachers evaluate the reason for environment's existence from a human-centered approach. Humans are the most valuable being, according to the human-oriented environmental approach, and other living or non-living beings are required for humanity's benefit. As a result, it is essential that the ecosystem function well and that it benefits people. In other words, environment and all systems in environment exist for the benefit of humanity (Armstrong and Botzler, 1993; Kortenkamp and Moore, 2001; cited in Erciş and Türk, 2016). Some of the teachers in the research consider the existence of the environment necessary for the balance of the world, the continuation of life, and its needs. According to them, the environment exists because of the necessity for all living things to have a habitat. It is found that the teachers who expressed their opinions in this direction expressed their opinions in accordance with the environment-centered approach. According to the environment-centered approach, the environment is necessary for the continuity of all living and non-living beings (Özdemir, 2016).

Based on an environment-centered approach, the majority of the teachers explained the effects of the increasing population as an increase in pollution, destruction of the environment, deterioration of the natural balance, and extinction of living creatures in the study. Teachers emphasize that as the population grows, so does people's irresponsible behavior. In other words, they believe that the need for food will increase as the population grows and that the destruction of the environment would increase as new settlements are constructed. These teachers explain the effects of population growth by emphasizing the environment rather than the people. Increasing the number of people who think this way can help reduce human's environmental impact. According to Özgür (2017), as the human population grows, the rate of human-centered environmental changes increases at a faster rate than in the past century. This emphasis corresponds to the teachers' viewpoint of population growth as a threat to the environment. On the other hand, some teachers evaluate the negative effects of population growth in the focus of human interests. According to them, a rising population will result in a loss in natural resources, resulting in resource scarcity for humans. Furthermore, an increase in population will have negative consequences, such as increased drought. On the other hand, as the population grows, existing resources will be spread more widely, reducing the number of natural resources available per capita. It is seen that teachers, who evaluate the effects of the increasing population in the direction of the benefit of humanity, express opinions based on a human-centered approach. Yurttaş and Çağlar (2019) concluded that public employees' environment-centered opinions were higher after analyzing their attitudes in terms of sustainable environment. In one of the articles of the scale used by the researchers to determine the attitudes of public employees towards the environment, there is a statement that the ever-increasing population causes the destruction of natural areas. It has been found that the majority of public employees agree with this statement, that is, they consider population growth as a threat to natural areas. These results are similar to the findings of our study.

The majority of the teachers express an opinion on the necessity of recycling that is in line with the human-centered approach. Recycling, they claim, is critical for preserving natural resources used for human benefit, contributing to the country's economy, reducing consumption, and leaving a clean environment for future generations. Recycling is important for some teachers in terms of decreasing

environmental damage, protecting living things, and preventing pollution. It is assumed that these teachers, in contrast to the human-centered approach, have adopted an environmental-centered perspective on the importance of recycling.

In the research, the majority of the teachers explained the effects of the destruction of forests as the destruction of the natural environment, extinction of living things, air pollution, drought, climate change, and deterioration of the nests of living things. Teachers evaluate the impacts of deforestation on the environment and all living and non-living beings in it, rather than on humans. In this regard, it can be considered that these teachers have adopted an environmentally conscious approach. Some of the teachers evaluate forest destruction in terms of possible harm to humanity. According to them, if forests are destroyed, the clean air that humans require would be polluted, and situations that will negatively impact human life, such as drought, famine, global warming, and erosion, will occur. In this regard, it can be considered that these teachers have adopted a human-centered approach.

According to the findings of the study, the majority of teachers define the effects of natural resource depletion as famine, drought, epidemic diseases, the end of life, natural disasters, a decrease in living standards, economic and political difficulties that affect humanity. This teacher's point of view is related to materialism. Individuals only use products, services, experiences, and relationships for themselves, according to materialism (Shrum et al. 2012; cited in Saraç and Sarıkaya, 2020). It is understood that these teachers have adopted a human-centered approach to the effects of depletion of natural resources. Saraç and Sarıkaya (2020) found that pre-service teachers made statements reflecting the human-centered environmental approach, such as "natural resources are important to meet human needs" and "people need the environment for their own quality of life," in their action research on environmental identity with pre-service teachers. The results of the researchers in this field are consistent with the results of our research. Some of the teachers explain the effects of depletion of natural resources as soil loss, air pollution, drought, deterioration of ecological balance, and decrease in biodiversity, in accordance with the environment-centered approach.

53

The majority of the teachers in the research mentioned saving, protecting resources, minimizing foreign dependency, future generations, and civic duty as reasons for choosing economical products. They claim that by selecting cost-effective items, resources will be consumed less, allowing future generations to meet their natural resource needs. Furthermore, these teachers believe that the preference for economic products is vital in terms of contributing to the country's economy. Teachers who express their opinions in this regard are thought to prefer economical products that are based on a human-centered environmental approach. Some of the teachers emphasize that choosing economic products is a way to protect the environment. According to them, choosing economic products has a negative impact on the environment. A few of the teachers believe that people should be made aware of their preference for economic products. They claim that by doing so, harmful substances will be avoided, and the demand to save products that are less destructive to environment and the environment will rise. It is understood that these teachers have adopted an environmentally centered approach in choosing economical products. This result of the research supports the findings that people's approach to the environment affects their behavior towards the environment (Atasoy and Ertürk, 2008).

In conclusion, the findings show that most primary school teachers participated to this study adopt a human-centered approach to issues concerning the environment. This study is limited to the opinions of teachers who participated in the study from only one city. The researchers' recommendations are as follows, based on their findings:

- The results of this study and similar studies should be shared with the teachers participating in the research, and these teachers should be made aware that they will take themselves as role models in the attitudes and behaviors of their young students towards the environment and that the attitudes and behaviors of children at this age will embody their future behaviors.
- Teachers should receive extensive environmental education during in-service training and pre-service teachers should receive that education during their undergraduate education, allowing them to adopt an eco-centered approach to the environment.

References

- Armstrong, S. J. & Botzler, R. G. (1993). Environmental ethics. *Divergence and Convergence*, New York.
- Atasoy E. & Ertürk H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilköğretim çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Benton R., & Benton C. (2006). Why teach environmental ethics? Because we already do. Clare Palmer (Edt.). *Teaching environmental ethics* (p. 77-92). Netherlands: Koninklijke Brill NV.
- Birden, B. (2016). Çevre etiğinde bireyin ahlaki sorumluluğuna kısa bir bakış. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 3(1), 4-14.
- Bozdemir, H. & Faiz, M. (2018). Ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes of teacher candidates towards the environment. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 61-75.
- Bülbül, S. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği algıları üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün and S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çepel, N. (1983). *Genel ekoloji*. İstanbul Ün. Orman Fak. Yayınları: 3155/352.
- Demir, E. & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 53, 38-57.
- Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978), The new environmental paradigm. *The Journal of Environmental Education*, 9(4), 10-19.
- Efe, R. (1999). Çevre sorunlarının çözümünde coğrafyanın rolü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 81-85.
- Erciş, A. & Türk, B. (2016). Etik çerçevesinde tüketim, tüketici ve çevre: ekolojik okuryazarlığın moderatör rolü. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(2), 1-24.
- Erdaş Kartal, E. & Mesci, G. (2022). Öğretim elemanlarının çevreye karşı tutumları: Bir Q metot çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 140-154.
- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik tutum ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 67-74.
- Erten, S. & Aydoğdu, G. (2011). The ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes toward environment in Turkish and Azerbaijani students. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 158-169.
- Gagnon Thompson, S. C., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14 (2), 149-157.
- Guha, R. (2000). *The unquiet woods: ecological change and peasant resistance in the Himalaya*. University of California Press.
- Gülay-Ogelmen, H.(2012). Teaching preschool children about nature: A Project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40, 177-185.
- Gürbüzöğlü Yalancı, S. (2015). Çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 29-40.
- Güştâ Şahin, H. & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
- Karahan, G. (2009), *Hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaya, Ç. & Çobanoğlu O. E. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 23-35.
- Karakuş, G. & Çimen, O. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 411-435.
- Karakoç, A. G. (2004), Çevre sorunlarına etik yaklaşım, (Ed: Marin, Mehmet C. ve Uğur Yıldırım), *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar*, Beta Yayınları, Yayın No: 1483, İstanbul.
- Kasalak, M. A., Yurcu, G. & Akıncı, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye

- yönelik antipatik tutumlarının değerlendirilmesi: Akdeniz üniversitesi iibf örneği. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, 1(2), 24-33.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Keleş, R. & Ertan B. (2002). *Çevre hukukuna giriş*, Ankara: İmge Kitapevi
- Kılıç, Ç. & Girgin, S. (2019). 2-ÇDM (İki faktörlü çevresel değer modeli) tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *JRES*, 6(1), 38-56.
- Kırkıpınar Özsoy, N. & Çini, P. (2020). Antroposentrik küresel çevre politikalarının ekosentrik çevre etiği görüşü çerçevesinde değerlendirilmesi. *Alternatif Politika*, 12(1), 20-49.
- Kortenkamp, K. V. & Moore, C. F. (2001), Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261-272.
- MacKinnon, B. & Fiala, A. (2014). *Ethics: theory and contemporary issues*. Nelson Education.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S.Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2012). The environmentalism of university students: their ethical attitudes toward the environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 373-385.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özgür, M. E. (2017). Nüfus dinamikleri, çevre ve sürdürülebilirlik. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-26.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & B. Demir, Çev.). Pegem Akademi, Ankara.
- Saraç, E. & Sarıkaya, R. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 950-979.
- Sönmez, D. (2018). The necessity of environmental ethics for university students: evaluation of works on the subject in Turkey. *International Journal of Education Science and Technology*, 4(1), 18-27.
- Thompson, I. H. (2000). Aesthetic, social and ecological values in landscapearchitecture. A discourse analysis. *Ethics, Place and Environment*, 3(3), 269-287.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1574-1600.
- Wilkinson, D. (2002), *Environment and law*, Routledge, New York.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Yıldırım A.E. & Çobanoğlu N. (2009). Biyoetik bir miras: geleneksel yerleşim biçimlerinde biyoetik değerler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 97-126.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yurttaş, A. & Çağlar, A. (2019). The attitudes of governmental official in terms of sustainable environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(2), 142-156.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Ödev Alışkanlıkları

Mathematics Homework Habits of Middle School Sixth Grade Students

Yasemin DERİNGÖL¹

Geliş Tarihi: 08.12.2021

doi: 10.38089/iperj.2022.91

Kabul Tarihi: 10.03.2022

Yayınlanma Tarihi: 29.03.2022

Öz: Ödev konusu çok tartışmalı bir konu olmasına rağmen okulda kazanılan bilgileri pekiştirmek ve özellikle de bir sonraki günün derslerine hazırlıklı olmak için öğrencilere her gün ev ödevi verilir. Ödev verilen bu derslerden birisi de matematiktir. Bu araştırmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, Özcan ve Erkin (2013) tarafından geliştirilen “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Öğrenci Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin SPSS 16 ile analiz edildiği bu araştırma, tarama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın analizi nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı Tekniği ile yapılmıştır. Araştırmada; ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarının yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı, matematiği seven öğrencilerin puanlarının sevmeyenlere kıyasla daha yüksek olduğu, ödev dışında çalışmaya zaman ayıran öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu ve son olarak da öğrencilerin matematik dersi karne notları ile matematik ödev alışkanlıkları puanlarının düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre, matematik dersine destek amaçlı ve öğrenme kayıplarının önlenmesi amacıyla çeşitli ödevlerin verilmesinin olumlu sonuçlarının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, matematik ödev alışkanlığı, ortaokul

Abstract: Although the subject of homework is a very controversial issue, students are given homework every day to reinforce the knowledge gained at school and especially to be prepared for the next day’s lessons. One of these homework courses is mathematics. In this study, it was aimed to examine the mathematics homework habits of middle school sixth grade students. The research data were collected with the “Mathematics Homework Habit Scale” developed by Özcan and Erkin (2013) and the “Student Information Form” prepared by the researcher. This research, which was analyzed with SPSS 16, was designed with survey model. The analysis of the research was made with Mann-Whitney U Test and Spearman Rank Correlation Coefficient Technique, which are nonparametric tests. In the research; middle school sixth grade students have higher math homework habits, female students score higher than male students, students who love math have higher scores than those who don’t, students who take time to study outside of homework have higher scores, and finally, students’ math class grades and math homework habits. It was concluded that the scores were related. Accordingly, it is thought that giving various assignments to support the mathematics lesson and to prevent learning losses will have positive results.

Key Words: Mathematics, math homework habits, middle school

¹ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, dyasemin@iuc.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-3030-7049>

Giriş

Öğrencilerin okuldaki sorumluluklarının yanında okul dışı ortamlarda da sorumlulukları devam etmektedir. Bu sorumlulukların en başında ev ödevleri gelmektedir. Öğrenilen bilgileri pekiştirmek, bir sonraki günün derslerine hazırlıklı olmak ya da yeni bilgilerin edinilmesi için her gün öğrencilere ev ödevi verilir. Bu verilen ev ödevlerinin ne kadar ve nasıl olması gerektiği ise her öğretmene göre değişir (Kapıkıran ve Kıran, 1999). Ebeveynler ve öğretmenler bu süreçte evde ve okulda iyi ödevler vererek, ömür boyu sürecek sağlıklı ev ödevi alışkanlıkları geliştirebilirler (Patrikakou, 2008). Çocuklara ev ödevi verilmesi çok tartışmalı bir konudur. Kohn (2006) ev ödevlerinin eğitici değerinin çok az olduğu fikrini destekleyen bir araştırma olduğunu ve küçük çocuklar için (14 yaş ve altı) öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği fikrini savunur. Aloia (2003) ise ev ödevinin hayal kırıklığına, strese, aileyle geçirilen zamanın azalmasına ve çocukluklarını yaşamak ve deneyimlemek için zamanın azalmasına neden olabileceği endişesini dile getirmektedir. Tüm bu olumsuzluklara karşın aynı zamanda ev ödevlerinin öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirdiği, evde de öğrenmelerinin devam ettiği, öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırma, mantık yürütme, araştırma-inceleme yapma, kendi başına ve grup olarak çalışabilme, var olan bilgilerinden yeni bilgiler üreterek yaratıcılıklarını kullanma ve ders başarısını artırma bakımlarından yararlı etkilerinin olduğu da birçok araştırmanın konusu olmuştur (Acar, Ersoy, Eser ve Akar-Vural, 2013; Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Öztürk, 2017; Cheema ve Sheridan, 2015; Elgit, 2019; Rudman, 2014; Şen ve Gülcan, 2012; Turan Özpolat, Karakoç ve Kara, 2017). Görüldüğü gibi ev ödevleri konusu her ne kadar tartışmalı bir konu olsa da bahsi geçen yararlarından dolayı hemen hemen bütün derslerde öğrencilerin sorumlulukları arasında yerini almaktadır.

Her ders gibi matematik derslerinde de öğrencilere öğretmenleri tarafından ev ödevleri verilmektedir. Diğer derslere göre daha soyut ve sembolik bilgiler içeren aynı zamanda pratik gerektiren matematik dersinin de ev ödevleri ile desteklenmesi gerekebilir (Acar, Ersoy, Eser ve Akar-Vural, 2013). Matematik derslerinde verilen ödevlerin matematik kavramlarının anlaşılmasını sağlamak, öğretilen konuyu gözden geçirmek, uygulamak, problem çözmeye becerilerini geliştirmek, sınavlara hazırlamak, öğrenmeyi değerlendirmek ve matematik bilgilerini genişletmek gibi işlevleri vardır (Kaur, 2011). Ancak bu kadar önemi olan öğrenme ve pekiştirme aracının ülkemizde çoğu zaman kitap ve etkinlik kâğıtlarında yer alan çok sayıdaki matematik problemlerinin öğrencilere çözdürülmesi şeklinde uygulanmaktadır (Kapıkıran ve Kıran, 1999).

Her ne kadar ülkemizde matematik dersinde problemlerin çözdürülmesi şeklinde ödevler verilmiş olsa da ev ödevleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, matematik ev ödevleriyle ilgili (Arıkan, 2017; Cheema ve Sheridan, 2015; Deringöl, 2019; Erdoğan, Kırmızıgül ve Gökhan, 2021; Fan, Xu, Cai, He ve Fan, 2017; Hong ve diğerleri 2016; Kaplan, 2018; Kırmızıgül, 2018; Özcan ve Erkin, 2013; Özcan ve Gögebakan-Yıldız, 2017; Silinskasa ve Kikasb, 2019; Xu, Yuan, Xu ve Xu, 2014; Xu, 2020) birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar ev ödevleri ile başarı ilişkisi, ev ödevlerinin kaygı gibi değişkenlere göre incelenmesi çoğunlukla da aile katılımlarının ödevlerle ilişkisinin incelendiği ve öğrenci-öğretmen-veli gözüyle ödevlere yönelik görüşlerin yer aldığı çalışmalardır. Bu bağlamda bakıldığında, Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği'nin geliştirildiği sadece bir araştırma (Özcan ve Erkin, 2013) mevcuttur. Öğrencilerin matematik ödev alışkanlıklarının incelendiği bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Bu eksiklikten yola çıkarak bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarını incelemektir. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda, aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıkları nasıldır?
2. Matematik ödev alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Matematik ödev alışkanlıkları matematik dersini sevme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Matematik ödev alışkanlıkları ödev dışı çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıkları ve matematik karne notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik olan bu araştırma, tarama modelinde tasarlanan nicel bir çalışmadır. Karasar (2005) tarama modelini “geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleme” olarak tanımlamaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki 2 ortaokulda okuyan ve basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 188 ortaokul altıncı sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Öğrenci dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	100	53.2
Erkek	88	46.8
Toplam	188	100.0

Örneklem; 100’ü (% 53.2) kız, 88’i (% 46.8) erkek olmak üzere toplam 188 ortaokul altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Bilgi Formu” ve “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu: Bu form, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form öğrencilere ilişkin demografik bilgilerden ve matematik dersini sevip sevmeme, ödevler dışında ders çalışıp çalışmama durumlarına dair sorulardan oluşmaktadır.

Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği (MÖAÖ): Bu ölçek, Özcan ve Erkin (2013) tarafından öğrencilerin ödev alışkanlıklarını değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. ‘Duygular’, ‘Zamanlama’ ve ‘Destek Alma’ isimli üç faktörlü 16 maddeden oluşan ölçekte “Her zaman (5), sık sık (4), ara sıra (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1)” şeklinde olmak üzere 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86; bu araştırmada da .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 16.0 ile yapılmıştır. Veri dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov normalite testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi analiz sonuçlarına göre, bağımlı değişkenler için tüm gruplarda normal dağılım göstermediği görülmüş ve bunun için de nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizi nonparametrik Mann-Whitney U Testi ve Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı Tekniği ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıkları öğrenci bilgi formundaki değişkenlere göre incelenmiş ve araştırma problemlerine göre sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Birinci alt probleme ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekten Alınan Puan Ortalamaları

Ölçek	N	Ortalama	Ss
Matematik Ödev Alışkanlığı	188	3.66	.62

“Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” nden alınan puan Tablo 2’de görüldüğü gibidir. Ölçekten alınan puanlara göre düzeylerini belirlemek için Tekin (1993)’in belirttiği gibi “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” ($4/5=0.80$) formülü kullanılmıştır. Ölçeğin aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.79 ‘Çok düşük’, 1.80-2.59 ‘Düşük’, 2.60-3.39 ‘Orta’, 3.40-4.19 ‘Yüksek’, 4.20-5.00 ‘Çok yüksek’ olarak alınmıştır.

Buna göre alınan puanlara bakıldığında, öğrencilerin matematik ödev alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt probleme ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Puanının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farkı

Ölçek	Cinsiyet	N	S.O.	ST	U	z	p
Matematik Ödev	Kız	100	109.35	10935.00	2915.000	-3.991	.000
Alışkanlığı	Erkek	88	77.63	6831.00			

Öğrencilerin “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” toplam puan ortalamasının ‘Cinsiyet’ değişkenine göre sıralamalar ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda; örneklemin cinsiyetleri ile “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” ($z=-3.991$, $p<.01$) puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kızların matematik ödev alışkanlıklarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt probleme ait bulgular Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Puanının Matematik Dersini Sevme Durumlarına Göre Farkı

Ölçek	Sevme	N	S.O.	ST	U	z	p
Matematik Ödev	Evet	166	100.61	16499.50	966.500	-4,025	.049
Alışkanlığı	Hayır	24	52.77	1266.50			

Öğrencilerin “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” toplam puan ortalamasının ‘Matematiği Sevme’ durumlarına göre farklılığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda ($z=-4,025$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aldıkları puanlara göre incelemeler yapıldığında ise, matematiği seven öğrencilerin puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt probleme ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Puanının Ödev Dışı Ders Çalışma Durumlarına Göre Farkı

Ölçek	Çalışma	N	S.O.	ST	U	z	p
Matematik Ödev	Evet	137	102.58	14054.00	2386.000	-3.341	.001
Alışkanlığı	Hayır	51	72.78	3712.00			

Öğrencilerin “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” toplam puan ortalamasının ‘Ödev Dışı Ders Çalışma’ durumlarına göre farklılığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi ($z=-3.341$, $p<.01$) sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre ödevlerin dışında ders çalışan öğrencilerin puanlarının çalışmayan öğrencilerin puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Beşinci alt probleme ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” ile “Matematik Notları” İlişkisi

Değişkenler	N	r	p
Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği	188	.318	.000
Matematik Dersi Karne Notu			

Ortaokul öğrencilerin “Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği” ile öğrencilerin karnelerindeki matematik notları arasında ($r=.318$; $p<.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarının incelendiği bu çalışmada ilk sonuç, öğrencilerin matematik ödev alışkanlıklarının yüksek olduğudur. Buna göre ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödevlerini yapma konusunda bir alışkanlık geliştirdikleri söylenebilir. İyiöz’ün (2019) “Öğrencilerin ödev yönetim stratejileri ile ödev amaç, ödev ilgi ve ödev ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında da ödev ilgi düzeyleri, ödev

tamamlama düzeyleri, öğretmen geri bildirim, algılanan ödev tutum ve başarı düzeyleri bu araştırmadaki gibi yüksek bulunmuştur.

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıkları cinsiyetlerine göre incelendiğinde ise kızların matematik ödev alışkanlıklarının erkeklerinkinden daha fazla olduğu görülmektedir. Kalyoncu'nun (2020) "İlkokul 4. sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi" isimli araştırmasında ev ödev performansına ilişkin cinsiyet faktörünün belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Berber'in (2019) araştırmasında da 5. 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan, üstün yetenekli öğrencilerinin ev ödevlerinde öz-düzenleme düzeylerinde cinsiyete göre bir fark yoktur. İyioz'un (2019) araştırmasında da yine bu araştırmada olduğu gibi kız öğrencilerin ödevlere karşı daha olumlu tutum besledikleri ve ödev konusunda kendilerini daha başarılı bulmuştur. Görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni matematik ödevlerinde tartışmalı bir konudur. Ancak buna rağmen çeşitli araştırmalarda aynı bu araştırma sonucunda olduğu gibi ödevlere yönelik tutum ve başarıda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir (Xu, 2006; Xu, 2011).

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıkları matematik dersini sevip sevmeme durumlarına göre incelendiğinde ise bu araştırmada matematiği seven ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dersi sevme durumları o derse ait ödevleri daha istekli yaparak bir alışkanlık kazanılmasına neden olmuş olabilir. Ödevlerle ilgili yapılmış araştırmalardan birisi olan Duru ve Çoğmen'in (2017) öğrenciler ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşlerini ele alan araştırmalarında da dersi sevme ve sevmeme durumları bu araştırma sonucunda olduğu gibi önemlidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ödevleri dışında ders çalışan altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ödev alışkanlıklarının da daha yüksek olduğudur. Bu sonuç ödevleri dışında ders çalışan öğrencilerin matematik ödevlerini yapma alışkanlığı kazanmada olumlu etkisinin bulunabileceğini akla getirebilir. Kaplan'ın (2018) araştırmasında bu araştırma sonucunun tersine öğrencilerin ödevleri dışında matematik dersini çalışmaya çok zaman ayırmadıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmada son olarak öğrencilerin matematik notları ile ödev alışkanlıkları arasında ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve düşük de olsa pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Buna göre, matematik notlarının öğrencilerin ödev alışkanlıklarını olumlu olarak etkilediği düşünülmektedir. Arıkan'ın (2017) Türkiye'deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi TIMSS 2011 verilerine göre incelendiği araştırmada, başarılı olan öğrencilerin ev ödevlerine daha çok zaman ayıran öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Jong, Westerhof ve Creemers'in (2000) yaptığı çalışmada ise, 1394 Hollandalı ortaokul öğrencisinin matematik başarısı ile ev ödevi yapma durumları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Fan, Xu, Cai, He ve Fan (2017) 1986 ile 2015 yılları arasında matematik ve fen ev ödevleriyle ilgili yapılmış araştırmaların incelendiği çalışmada matematik alanındaki ev ödevi başarı ilişkisinin ilkökul ve lise için ortaokul öğrencilerinden daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Ev ödevlerinin matematik dersindeki başarıyı olumlu etkilediği birçok araştırma sonucu arasında yer alır (Cheema ve Sheridan, 2015; Erdoğan, Kırmızıgül ve Gökhan, 2021; Fan ve diğerleri(2017); Fernandez-Alonso ve diğerleri, 2015; Özcan ve Göğebakan-Yıldız, 2017; Thelen, 2008; Xu, 2015; Zhu ve Leung, 2012).

Her ne kadar ülkemizde öğrencilere ödev verilmeli mi verilmemeli tartışmaları güncelliğini korusa da derslere destek amaçlı ve öğrenme kayıplarının önlenmesi amacıyla çeşitli ödevlerin öğretmenler tarafından verilmesinin olumlu sonuçlarının olacağı düşünülmektedir. Özellikle de uygulamalı bir ders olan matematik dersi için öğrencilerin olabildiğinde uyarıcılarla desteklenmesi gerekmektedir. Ev ödevlerinin olumlu sonuçlarını incelemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, E., Ersoy, E., Eser, N. ve Akar-Vural, R. (2013). The relationship of the problems of ballet dancers in Turkey with the education process after active dance life. *Boğaziçi University Journal of Education*, 30(2), 47-85.
- Aloia, S. (2003). Teacher assessment of homework. *Academic Exchange Quartely*, 7, 71-77.
- Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 verilerine göre Türkiye'deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 256-276.

- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H ve Öztürk, N. (2017). Classroom teachers' opinions about homeworks. *Journal of Education and Future*, 11, 95-109.
- Berber, N. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri ev ödevi öz-düzenleme düzeylerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Cheema, J. R. ve Sheridan, K. (2015). Time spent on homework, mathematics anxiety and mathematics achievement: Evidence from a US sample. *Issues in Educational Research*, 25, 246-259.
- Deringöl, Y. (2019). Parents' expectation of mathematics education and their engagement in education and homework habits of children. *Acta Educationis Generalis, Volume 9, Issue 3*, 16-40.
- Duru, S. ve Çoğmen, S. (2016). Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1049-1064.
- Elgit, A. (2019). *İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevlere yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erdoğan, F., Kırmızıgül, H. G. ve Gökhan, A. (2021). Investigation of parents' views about middle school math homework, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 1-17.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. ve Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54.
- Fernandez-Alonso, R., Suarez-Alvarez, J. ve Muniz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107, 1075-1085.
- Hong, E., Milgram, R. M. ve Perkins, P.G. (1995). Homework style and homework behaviour of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*, 4, 197-207
- İyiöz, D. (2019). *Öğrencilerin ödev yönetim stratejileri ile ödev amaç, ödev ilgi ve ödevlere ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jong, R., Westerhof, K. J. ve Creemers, B. P. M. (2000). Homework and Student Math Achievement in Junior High Schools. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 6, 2, 130-157.
- Kaur, B. (2011). Mathematics homework: A study of three grade eight classrooms in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 187-206.
- Kalyoncu, A. (2020). *İlkokul 4.sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54-60.
- Kaplan, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızıgül, H. G. (2018). *Ortaokul matematik dersinde verilen ev ödevlerine yönelik veli görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kohn, A. (2006). The truth about homework. *Education Week*, 26(2), 44-52.
- Özcan, Z. Ç. ve Ertkin, E. (2013). Mathematics Homework Behavior Scale: Reliability and Validity Study. *Boğaziçi University Journal of Education*, 31(2), 27-47.
- Özcan, B. N. ve Göğebakan-Yıldız, D. (2017). Parents' opinions about mathematics homeworks and role and involvement on their child's math homework. *Journal of TUBAV Science*, 10, 4, 58-70.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Academic Development Institute, DePaul University.
- Rudman, N. P. C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91, 12-29.
- Silinskasa, G. ve Kikasb, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-13.
- Şen, H. Ş. ve Gülcan, M. G. (2012). Parent's opinions about the homework set for 4th and 5th grades of the primary school. *Gazi University Journal of Industrial Arts Education Faculty*, 29, 29-41.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thelen, S. L. O. (2008). *The relationship between mathematics homework and learning in middle-school students: Impact on achievement*. Master dissertation of Science in Education, Dominican University of California.

- Turan Özpolat, E., Karakoç, B. ve Kara, K. (2017). Evaluation of the teachers and parents view about the homeworks given in the primary school. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (30), 1849-1890.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational and Psychological*, 26(1), 73-91.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *Journal of Education Research*, 171-182.
- Xu, J., Yuan, R., Xu, B. ve Xu, M. (2014). Modeling students' time management in math homework. *Learning and Individual Differences*, 1-10.
- Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers & Education*, 81, 304-314.
- Xu, J. (2020). Individual and class-level factors for middle school students' interest in math homework. *Learning and Motivation*, 72, 1-11.
- Zhu, Y. ve Leung, F. K. S. (2012). Homework and mathematics achievement in Hong Kong: Evidence from the TIMSS 2003. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 907-925.

Extended Abstract

Introduction

In addition to their responsibilities at school, students also have responsibilities for out-of-school environments. Homework comes first among these responsibilities. Homework is given to students every day to reinforce the knowledge learned, to be prepared for the next day's lessons, or to acquire new knowledge. As in every lesson, students are given homework by their teachers in mathematics lessons. Mathematics lesson, which contains more abstract and symbolic information than other lessons and also requires practice, may need to be supported with homework (Acar, Ersoy, Eser ve Akar-Vural, 2013). Although homework is given in the form of solving problems in mathematics lessons in our country, when the studies on homework are examined, many studies on mathematics homework have been done (Arıkan, 2017; Cheema and Sheridan, 2015; Deringöl, 2019; Erdoğan, Kırmızıgül and Gökhan, 2021; Fan, Xu, Cai, He and Fan, 2017; Hong et al., 2016; Kaplan, 2018; Kırmızıgül, 2018; Özcan and Erkin, 2013; Özcan and Göğebakan-Yıldız, 2017; Silinskasa and Kikasb, 2019; Xu, Yuan, Xu and Xu, 2014; Xu, 2020). These studies are the research studies that examine the relationship between homework and achievement, homework according to the variables such as anxiety, mostly the relationship between family participation and homework, and the opinions about homework from the perspective of students, teachers and parents. No research has been found yet examining students' math homework habits. Based on this shortcoming, the aim of this study is to examine the mathematics homework habits of middle school sixth-grade students. In line with this purpose of the research, answers to the following research problems were sought:

1. How are the math homework habits of middle school sixth-grade students?
2. Do math homework habits differ according to gender?
3. Do math homework habits differ according to whether they like math lesson?
4. Do math homework habits differ according to whether they study except for homework?
5. Is there a significant relationship between the math homework habits and math grades of the sixth-grade middle school students?

Method

This research study, which aims to determine the mathematics homework habits of middle school sixth-grade students, is a quantitative study designed in the survey model. The sample of the research study consists of a total of 188 sixth-grade students studying in 2 middle schools in İstanbul in the 2019-2020 academic year and selected by simple random sampling method. In this study, "Student Information Form" and "Mathematics Homework Habit Scale" were used as data collection tools. Data analysis was conducted with SPSS 16.0. Analysis of the data was made with the nonparametric Mann-Whitney U Test and Spearman Rank Correlation Coefficient Technique.

Findings

In the study, it was concluded that students' math homework habits were high. When analyzed according to genders, it is seen that females have more math homework habits than males. It is seen that students who love mathematics have higher mathematics homework habit scores. In the study, it is also seen that the mathematics homework habit scores of the students who study except for homework are higher than the scores of the students who do not study.

Discussion and Conclusion

The first result of this study, which examines the mathematics homework habits of the sixth-grade students in middle school, is that the mathematics homework habits of the students are high. Accordingly, it can be said that middle school sixth-grade students have developed a habit of doing their math homework. When the mathematics homework habits of middle school sixth-grade students are analyzed according to their gender, it is seen that the mathematics homework habits of the females are higher than those of the males. When the mathematics homework habits of middle school sixth-grade students were analyzed according to whether they like math lesson or not, it was concluded in this study that the mathematics homework habits of the middle school sixth-grade students who love mathematics

were also higher. The students' liking of the course may have led them to gain a habit by doing the homework of that course more willingly. Another result of the study is that sixth-grade students who study except for their homework have higher math homework habits. This result may suggest that students who study except for their homework may have a positive effect on gaining the habit of doing their math homework. Finally, in the study, it was examined whether there was a relationship between the mathematics grades of the students and their homework habits, and a positive relationship, albeit low, was found. Accordingly, it is thought that mathematics grades affect students' homework habits positively. Although the debates on whether students should be given homework or not are up-to-date in our country, it is thought that giving various homework by teachers to support the lessons and to prevent learning losses will have positive results.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





İlkokul Matematik Öğretiminde Dijital ve Dijital Olmayan Oyun Kullanımının Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması

Effectiveness of Using Digital and Non-digital Games in Primary Mathematics Teaching: A Meta-Analysis Study

Feyyaz ÖZTOP¹

doi: 10.38089/iperj.2022.92

Geliş Tarihi: 03.02.2022

Kabul Tarihi: 12.03.2022

Yayınlanma Tarihi: 29.03.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak ve dijital ile dijital olmayan oyun türüne göre etki büyüklüklerini karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimelerle taratılarak ulaşılan ve dâhil edilme ölçütlerine uyan 20 araştırmadan elde edilmiştir. Bu araştırmalardan 21 etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Çalışmaya sadece Türkiye’de yapılan araştırmalar dâhil edilmiştir. Verilerin analizi rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklükleri Hedges' g katsayı kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis Software programından faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü 0.875 olarak büyük düzeyde bulunmuştur. Etki büyüklükleri oyun türüne göre karşılaştırıldığında ise dijital oyunların küçük (0.436) ve dijital olmayan oyunların ise büyük düzeyde (1.032) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular ilkökul matematik öğretiminde dijital olmayan oyunların dijital oyunlara göre akademik başarı üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Dijital oyunların matematik öğretiminde etkili kullanılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesi; dijital matematik oyunu üreticilerinin oyunları üretirken öğrenci ile alan özelliklerine dikkat etmeleri ve öğrencilerin fiziksel ortama dayalı tasarlanan eğitsel matematik oyunlarını oynamalarının teşvik edilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul matematik öğretimi, oyun, dijital oyun

Abstract: The current study aims at determining the effect of using games in primary mathematics teaching on academic achievement as well as comparing effect sizes according to the game type. For this purpose, the meta-analysis methodology was used. The data for this study was obtained from 20 studies that were found by searching the determined keywords in databases and met the inclusion criteria. Using these studies, 21 different effect sizes were determined. Only studies conducted in Turkey were included in the study. The random-effects model was used to analyze the data. The effect sizes were calculated as Hedges' g. Comprehensive Meta-Analysis Software was employed for data analysis. According to the findings, the overall effect size of the use of games in primary school mathematics teaching on academic achievement was found to be 0.875 at a large level. When the effect sizes were compared according to the game type, it was determined that digital games had a small (0.436) effect and non-digital games had a large (1.032) effect. The findings show that non-digital games are much more effective on academic achievement than digital games in primary school mathematics teaching. It can be recommended to provide trainings for students and teachers on the effective use of digital games in mathematics teaching, to pay attention to the characteristics of the student and the field while producing the games, and to encourage students to play educational math games designed based on the physical environment.

Key Words: Primary mathematics teaching, game, digital game

¹ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, feyyazoztop@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3462-145X>

Giriş

21. yüzyılda insan yaşamında etkin role sahip olan alanlardan biri matematiktir. Matematik bilim ve teknolojinin gelişmesinde etkilidir (Kundu ve Ghose, 2016; Pambudi, 2022; Satiti vd., 2021) ve kasıtlı kasıtsız hayatın her alanında kullanılmaktadır (Gafoor ve Kurukkan, 2015). Matematik bireylerin diğer derslerine ve günlük hayatlarına yardımcı olmaktadır (Ajid ve Soleh, 2021). Ayrıca çoğu meslek dalı matematiksel bilgi ve beceri kullanımını gerektirdiğinden matematikteki başarı bireylerin meslek tercihlerini ve meslekteki başarılarını etkileyebilir. Matematik, her yaşta insanın hayatta başarılı olabilmesi için gerekli bir araçtır (Andaya, 2014). Bu denli öneme sahip olan matematik alanında yetkin bireyler yetiştirilmesi için çaba gösterilmelidir. Etkili matematik öğrenme-öğretme süreçleri için öğretmenler ve veliler tarafından gerekli adımlar atılmalı ve matematik dersinde öğrencileri yüksek düzeyde başarıya ulaştıracak yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir.

Matematik öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyun, insanlara belirli bir konuyu veya bir beceriyi öğretmek için tasarlanmış bir oyun olarak tanımlanmaktadır (Okoro, 2016). Eğitsel oyun, öğrencilerin önceden belirlenmiş kurallar dâhilinde oluşturulan rekabet içeren faaliyette bulunmalarını gerektiren özel bir öğrenme aracıdır (Allery, 2014). Eğitsel oyunların, öğrencinin motivasyonunu ve katılımını artırmak için eğlenceli ve eğitici yönü bulunmaktadır (Al-Azawi vd., 2016). Öğrenciler eğitsel oyunlarla eğlenmekte, öğrenmekte ve öğrendiklerini pekiştirebilmektedir. Eğitsel matematik oyunlarını öğrenciler hem okulda hem de evde oynayabilmektedirler. Öğrenciler, matematik oyunu oynama sürecinde aktif katılım göstererek matematiksel yeteneklerine güven duyma ve bu yetenekleri uygulama fırsatını bulmaktadır (Ayvaz Can, 2020). Matematik dersi kazanımlarının eğitsel oyun içeren etkinliklerle öğretilmesi öğrencilere yaparak, yaşayarak ve eğlenerek grup içerisinde öğrenme imkânını sunabilir (Aykaç ve Köğçe, 2020). Ayrıca matematik öğretiminde oyunlar çocukların motive olmasına, matematiğe karşı olumsuz algılarını değiştirmesine, matematik korkusunu yenmesine ve matematiğe karşı ön yargılarını kırmasına yardımcı olabilir (Uygun ve Hakkoymaz, 2019). Dijital araçların günümüzde yaygınlaşmasıyla birlikte fiziksel ortama dayalı tasarlanan oyunlara alternatif olarak dijital oyunlar da matematik öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılabilir.

Oyunlar matematik öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılırken son zamanlarda matematik öğretiminde (Akbay, 2015; Aksoy vd., 2019; Aktaş vd., 2018; Alkan ve Korkmaz, 2021a; Altınışik, 2021; Arabacı, 2021; Arslan ve Demirtaş, 2015; Atasay, 2018; Baran Kaya ve Gökçek, 2021; Başün ve Doğan, 2020; Bilgin, 2021; Canbay, 2012; Çankaya, 2007; Çankaya ve Karamete, 2008; Çetin, 2016; Çubukluöz, 2019; Demir ve Bilgin, 2021; Duran ve Kaplan, 2014; Durgut, 2016; Dünder, 2015; Fırat, 2011; Galiç, 2020; Gülleci, 2019; Gün vd., 2021; Gür ve Kobak Demir, 2016; Gürbüz vd., 2017; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017; Hava ve Şen, 2021; Jensen ve Skott, 2022; Karakuş ve Baki, 2020; Özata ve Coşkuntuncel, 2019; Soydan vd., 2022; Şahin, 2016; Şirin, 2011; Türker, 2020; Uğürel ve Moralı, 2008; Uğürel ve Moralı, 2010; Usta vd. 2017; Usta vd. 2018; Ünveren Bilgiç, 2021; Yağmur, 2020; Yavuzkan, 2019; Yıldız Durak ve Karaoğlan Yılmaz, 2019) özelde de ilkökul matematik öğretiminde (Akkaya, 2018; Akman ve Çakır, 2020; Alper, 2017; Altunay, 2004; Aslan Akıcı ve Atıcı, 2015; Ateş ve Bozkurt, 2021; Baş ve Ulum, 2019; Beyhan ve Tural, 2007; Biriktir, 2008; Boz, 2018; Celik, 2020; Çalışkan, 2019; Çalışkan ve Mandacı Şahin, 2019; Çiftçi, 2005; Çil ve Sefer, 2021; Çilingir Altınar, 2018; Demir, 2016; Dinçer, 2008; Doğan ve Sönmez, 2019; Dönmez, 2017; Dönmez vd., 2021; Ergül, 2021; Gökbülüt ve Yücel Yumuşak, 2014; Hava, 2012; Hoşgör, 2010; İlhan, 2021; İncekara ve Taşdemir, 2019; İşmarcı ve Yeşilyurt, 2021; Kara, 2021; Sayan, 2015; Sönmez, 2018; Topçu vd., 2014; Yiğit, 2007; Zaif Kılıç, 2010) oyun kullanımı üzerine yapılan araştırmalarda artış görülmüştür. Araştırmalarda çoğunlukla üzerinde durulan konulardan biri matematik öğretiminde oyun kullanımının etkililiği olmuştur. Özellikle ülkemizde ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkililiği hem eğitimcilerin hem de araştırmacıların akıllarında soru işareti bırakmıştır. Çünkü Türkiye’de ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi üzerine yapılan farklı çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılmış belirli bir etki düzeyinde fikir birliğine varılamamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarıya etkisi üzerine yapılmış çalışmalar bir araya getirilip analiz edilerek belirli bir etki düzeyine ulaşılabileceği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öğretimde (Arcagok, 2021; Cai vd., 2022; Cop ve Kablan, 2018; Dikmen, 2021; Karakoç vd., 2020; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Lei vd., 2022; Mao vd., 2022; Martinez vd., 2022; Mohamed ve Shaaban, 2021; Özer vd., 2014; Ritzhaupt vd., 2021; Sun vd., 2021; Talan vd., 2020; Toraman vd., 2018; Yu vd., 2021; Zhao vd., 2021; Zorluoğlu ve Çakır-Elbir, 2019) ve matematik öğretiminde (Alkan ve Korkmaz, 2021b; Byun ve Joung, 2018; Dondio vd., 2022; Fadda vd., 2022; Hussein vd., 2021; Jensen ve Skott, 2022; Kacmaz ve Dubé, 2022; Malvasi vd., 2022; Pan vd., 2022; Tokac vd., 2019; Turgut ve Dogan Temur, 2017; Türker ve Arslan, 2021; Uluçay ve Çakır, 2014; Vankúš, 2021) eğitsel oyun kullanımı üzerine yapılmış akademik çalışmaları inceleyerek analiz eden araştırmalar olduğu görülmektedir. Türkiye’de matematik öğretimi bağlamında yapılan araştırmalar ele alınacak olursa Türker ve Arslan (2021)’ın araştırmalarında Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında oyunla matematik öğretimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir meta-sentez yaptığı görülmektedir. Ayrıca Turgut ve Dogan Temur (2017) araştırmalarında Türkiye’de matematik öğretim sürecinde oyun kullanımının akademik başarıya etkisini meta-analiz yöntemiyle incelenmişlerdir. Alkan ve Korkmaz (2021) ise araştırmalarında YÖK ulusal tez merkezinde bulunan matematik ve diğer derslerde dijital ve dijital olmayan eğitsel oyunlar üzerine gerçekleştirilmiş lisansüstü tezleri incelenmişlerdir. Belirtilen bazı çalışmalarda ilkökul kademesi alt değişken olarak incelense de ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımına yönelik Türkiye’deki araştırmaları bir araya getirerek etkililiği ortaya koyan ve oyun türüne göre analiz eden bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılacak böyle bir araştırma Türkiye’de ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının hem genel hem de oyun türüne göre akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü konusunda fikir vermesi ve gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önemli görülmektedir. İlkokulun matematik temellerinin atıldığı ve duyguların şekillendiği bir kademe olması sebebiyle bu kademedeki matematik öğretiminde oyun kullanımının etkisinin görülmesi daha da önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarıya etkisini ortaya çıkarmak ve dijital ile dijital olmayan oyun türüne göre etki büyüklüklerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) İlkokul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki genel etkisi nedir?
- 2) İlkokul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi oyun türüne göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarıya etkisini ortaya çıkarmak ve dijital ile dijital olmayan oyun türüne göre etki büyüklüklerini karşılaştırmanın amaçlandığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, iki veya daha fazla çalışmanın sonuçlarının tek bir çatı altında toplanmasında kullanılan nicel bir yöntemdir (Card, 2012; Cohen vd., 2007). Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen deneysel çalışmaların etki büyüklükleri birleştirilmiştir. Meta-analiz çalışmaları, literatürdeki bir çelişkinin çözümlenmesi, konuyla ilgili büyük resmin görülmesi ve yeni çalışmalara kılavuzluk etmesi bakımından önemli görülmektedir (Kanadlı, 2021).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022 yılı ocak ayı içinde toplanmıştır. Verilerin toplanması için TR dizin, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Google akademik, SOBİAD, Türk eğitim indeksi ve ASOS indeks veri tabanlarında “matematik”, “oyun”, “başarı”, “ilkokul”, “ilköğretim”, “deney” anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin İngilizceleriyle tarama yapılmıştır. Tarama sonucuna göre dâhil edilme ölçütlerine uyan araştırmaların bu çalışma kapsamında incelenmesine karar verilmiştir. Bu çalışmanın dâhil edilme ölçütleri şu şekildedir:

Araştırmanın;

- Türkiye’de yapılmış olması
- Matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş olması

- Deneysel bir çalışma olması ve matematik derslerinin deney grubunda oyun destekli olarak kontrol grubunda ise diğer yöntemlerle işlenmiş olması
- İlkokul kademesine yönelik olması (eski eğitim sisteminde I. kademedeki yer alması nedeniyle ilköğretim beşinci sınıf düzeyine yönelik 2012 yılı ve öncesinde yapılmış araştırmalar da bu çalışmaya dâhil edilmiştir)
- Analizler için gerekli istatistikî bilgileri içeriyor olması
- Lisansüstü tez ya da hakemli bir dergide yayımlanmış makale olması

Tarama sonucunda yukarıda belirtilen ölçütlere uyan 24 araştırma listelenmiş olması rağmen bu araştırmaların 4'ünün lisansüstü tezlerden üretilmiş olması sebebiyle lisansüstü tezler bu çalışma kapsamına alınmamıştır. Nihai olarak 20 araştırma bu çalışma kapsamında incelenmek üzere belirlenmiştir. Belirlenen araştırmalardan da 21 etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yardımcı olması amacıyla öncelikle bir kodlama formu oluşturmuştur. Bu kodlama formunda yayının künyesi, yayın yılı, oyun türü, sınıf düzeyi, çalışılan matematik öğrenme alanına ilişkin bölümler bulunmaktadır. Deneysel çalışmalardan elde edilen veriler bu kodlama formu aracılığıyla işlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliği için kodlamalar iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır (Şen ve Yıldırım, 2020; Wilson, 2019). Kodlayıcılar arası uyum oranı için Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır ve hesaplama sonucunda çok yüksek bir değer elde edilmiştir. Fikir ayrılığının olduğu noktalarda tekrar inceleme yapılarak uzlaşmaya gidilmiştir.

Meta-analiz yönteminde standartlaştırılmış ortalama farkı, korelasyon ve risk oranı gibi değerler kullanılabilir (Card, 2012). Bu çalışmada deneysel çalışmalardan elde edilen veriler standartlaştırılmış ortalama farkına dayalı olarak analiz edilmiştir. İşlem etkililiği olarak da sınıflandırılan bu türde deney grubu ve kontrol grubu ortalamaları arasındaki farkın toplam standart sapmaya oranı dikkate alınmakta ve bu şekilde değerler ortak birim cinsinden ifade edilebilmektedir (Eser vd., 2020). Standartlaştırılmış ortalama farkına dayalı çalışmalarda Cohen d, Hedges g ve Glass Δ olmak üzere üç tür etki büyüklüğü değeri kullanılabilir. Etki büyüklüğü araştırmadan elde edilen sonucun gücünü ortaya koyan sayısal bir değerdir (Bayraktar, 2020). Bu çalışmada verilerin analizinde Hedges' g katsayısı kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklükleri Cohen (1988)'in önerdiği 0.20 küçük, 0.50 orta ve 0.80 büyük sınıflandırmasına göre yorumlanmıştır. Araştırmanın analizlerinde Comprehensive Meta-Analysis programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla yayın yanlılığı, heterojenlik ve etki büyüklüğü ile moderatör analiz bulgularına yer verilmiştir.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın yanlılığı meta-analiz araştırmalarında karşılaşılan sorunlardan biridir (Card, 2012; Dinçer, 2014; Eser vd., 2020; Şen ve Yıldırım, 2020). Bu çalışmada yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek için öncelikle Rosenthal güvenli N yöntemi kullanılmıştır. Rosenthal güvenli N yöntemine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Rosenthal güvenli n yöntemi bulguları

Gözlemlenen çalışmalar için Z değeri	12.90796
Gözlemlenen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.05
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.95996
Gözlemlenen çalışma sayısı	21
Güvenli N sayısı	890

Rosenthal güvenli N testi istatistiğinde çalışmanın gücü ve p değerinin 0.05'ten büyük olabilmesi için analize dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir (Dinçer, 2014). Tablo 1 incelendiğinde Rosenthal güvenli N testi sonucuna göre çalışmada p değerinin anlamsız olabilmesi için etki büyüklüğü

değeri anlamlı olmayan 890 araştırmanın daha olması gerekmektedir. Bu da yayın yanlılığının olmadığına işaretçisidir. Yayın yanlılığı için ayrıca Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi de kullanılmıştır. Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Begg ve mazumdar sıra korelasyon testi

Kendall’ın S istatistiği (P-Q)	56.0000
Tau	0.26667
Tau için Z değeri	1.69103
p değeri	0.09083

Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunması yayın yanlılığına, istatistiki olarak anlamlı bir korelasyon bulunmaması da yayın yanlılığı olmadığına işaret eder (Card, 2012; Şen ve Yıldırım, 2020). Tablo 2’ de görüldüğü üzere Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi ($p=0.09083$, $p>0.05$) sonucu anlamlı değildir bu da yayın yanlılığının olmadığına destekçisi olduğu söylenebilir.

Heterojenlik ve Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Analizlerde, meta-analize dâhil edilen çalışmaların evrenleri aynı büyüklükte ise sabit etki modeli değilse rastgele etkiler modeli tercih edilmektedir. Modelin belirlenmesi noktasında ise heterojenlik testi yardımcı olabilmektedir (Dinçer, 2014). Bu çalışmanın heterojenlik testi için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 Heterojenlik testi bulguları

Serbestlik derecesi (df)	Q	I ²	p
20	120.412	83.390	0.000

Heterojenliği test etmek için Q ve p değerlerinin kullanılabilceği belirtilmektedir (Dinçer, 2014). Tablo 3’te görülen Q değeri (120.412) ki-kare tablosundaki 20 serbestlik derecesine karşılık gelen 31.410 değerinden büyük olduğu ve p değeri istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p=0.000$) etki büyüklüğü dağılımının heterojen bir özellik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra I² değerinin 83.390 olması da yüksek derecede heterojenliğin olduğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan çalışmaların etki büyüklüğü Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4 Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğü

Model	Etki büyüklüğü	Standart hata	%95 Güven aralığı		p
			Alt sınır	Üst sınır	
Rastgele Etkiler	0.875	0.157	0.568	1.183	0.000

Tablo 4’te görüldüğü üzere rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü 0.875 olarak deney grubu lehine belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün %95 güven aralığında alt sınırı 0.568 ve üst sınırı ise 1.183’tür. Bu bulgu ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin geniş düzeyde olduğunu göstermektedir.

Moderatör Analize İlişkin Bulgular

Bu başlık altında İlkokul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi oyun türüne göre farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aramak için yapılan moderatör analize ilişkin bulguya yer verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 Oyun türüne göre araştırmaların etki büyüklükleri

Oyun türü	n	Etki Büyüklüğü	%95 Güven aralığı		Q _B	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Dijital	6	0.436	-0.203	1.075	2.757	0.097
Dijital Olmayan	15	1.032	0.739	1.325		

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaların oyun türü değişkenine göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat p değerinin anlamlılık sınırına oldukça yakın olduğu görülmektedir ($Q_B = 2.757$, $p = 0.097$, $p > 0.05$). Dijital oyunların etki büyüklüğü 0.436 ve dijital olmayan oyunların etki büyüklüğü ise 1.032'dir. Bu bulgular ilköğretim matematik öğretiminde dijital olmayan oyun kullanımının dijital oyun kullanıma göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklükleri yorumlanacak olursa, ilköğretim matematik öğretiminde dijital oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi küçük düzeyde iken dijital olmayan oyun kullanımının etkisi ise büyük düzeydedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmanın ve dijital ile dijital olmayan oyun türüne göre etki büyüklüklerini karşılaştırmanın amaç edinildiği bu araştırmada ilk olarak ilköğretim matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü 0,875 olarak deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ilköğretim matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin büyük düzeyde olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Sarier (2020) Türkiye'de aktif öğretim yöntemlerinin matematik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı meta-analiz çalışmasında ilköğretim oyun moderatör değişkeninin 0.828 etki büyüklüğüne sahip olduğunu bulmuştur. Turgut ve Dogan Temur (2017) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da Türkiye'de oyun destekli matematik öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi ilköğretim moderatör değişkenine göre 0.868 olarak büyük düzeyde bulunmuştur. Bulgulara göre ilköğretim matematik öğretiminde oyun kullanımının alışlagelmiş yöntemlere göre çok daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Matematik öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin aktif olarak yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlama yönü (Aykaç ve Köğçe, 2020; Ayvaz Can, 2020) olduğundan alışlagelmiş yöntemlere göre öğrenme sürecinin daha etkili geçtiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak dijital ve dijital olmayan oyun türüne göre etki büyüklüklerini karşılaştırılmıştır. Araştırmaların oyun türü değişkenine göre dijital olmayan oyunların etki büyüklüğü 1.032 olarak büyük düzeyde ve dijital oyunların etki büyüklüğü ise 0,436 olarak küçük düzeyde bulunmuştur. Turgut ve Dogan Temur (2017) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da Türkiye'de oyun destekli matematik öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi bilgisayar destekli oyunlarda 0.472 ve eğitsel oyunlarda ise 0.859 olarak bulunmuştur. Bulgular ilköğretim matematik öğretiminde dijital olmayan oyun kullanımının dijital oyun kullanıma göre akademik başarı üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu bulguyu destekler bir şekilde Tokac ve diğerleri (2019) yurt dışında yapılan bir meta-analiz çalışmasında da video oyunları öğrenmenin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etki büyüklüğü 1-6 arası sınıflarda 0.13 olarak çok düşük bir değer bulunmuştur. Dijital oyunların dijital olmayan oyunlara göre sınırlılıklarının böyle bir sonuca neden olmuş olabilir. Dijital oyunlarda akran iş birliği ve sosyal etkileşim dijital olmayan oyunlarda olduğu kadar olamamaktadır (Naik, 2014a; Petri vd., 2017; Zain vd., 2021). İş birlikli öğrenme, her öğrencinin aktif olarak katılım sağlamasına ve fikirlerini paylaşmasına imkan tanır (Zain vd., 2021). Dijital oyunlarda daha çok kişisellik ön planda olabilmekte ve öğrenciler dikkatini dağıtmamak için aynı fiziksel konumda bulunan diğer kişilerle iletişim ve etkileşim kurmama eğilimi içerisine girebilmektedir. Araştırma sonucunu etkilediği düşünülen nedenlerden bir diğeri ise oyun tasarımında pedagojik entegrasyon eksikliğidir (Naik, 2014b). Bazı çalışmalarda hazır dijital oyunlar kullanılırken bazılarında ise dijital oyunlar özel olarak ilgili kazanımlar doğrultusunda geliştirilmiştir. Dijital oyun tasarımının hedef gruptaki öğrenci özelliklerine ve ilgili kazanıma uygun bir şekilde titizlikle yapılması gerektiği söylenebilir. Yine kullanılacak olan hazır oyunların da bu özelliklere göre seçilmesi gerektiği söylenebilir. Toptaş ve Öztop (2021) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin %93'ü COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla birlikte dijital araçlarla yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin matematik dersinde öğrenme eksiği bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu da matematik dersinde sadece dijital oyunların değil genel olarak dijital ortamların da fiziksel ortamlara göre sınırlılıklarının bulunduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışma genel olarak ilkökul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerinde büyük düzeyde etkisi olduğunu ve ilkökul matematik öğretiminde dijital olmayan oyunların dijital oyunlara göre akademik başarı üzerinde çok daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma belirlenen dâhil edilme ölçütleriyle sınırlıdır. Araştırmalar ilkökul matematik öğretiminde duyuşsal özelliklerin önemine dikkat çekmektedir (Öztop ve Toptaş, 2017; Öztop ve Toptaş, 2019; Yorulmaz vd. 2021). Dijital ya da dijital olmayan oyun kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve isteğinin artmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Dijital teknolojiler baş döndürücü bir hızla gelişip yaygınlaşsa da dijital araçların her zaman faydalı olamayabileceği ya da geleneksel yöntemlere göre yetersiz kalabileceği de unutulmamalıdır. Bu sebeple dijital araçların öğretimde ve özelde matematik öğretiminde nasıl daha etkili kullanılabilceği üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırmanın eğitim alanına katkı sağlaması ve sonra yapılacak akademik çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Dijital çağda doğup büyüyen bireyler matematik öğretiminde fiziksel ortam tabanlı tasarlanan oyunları oynamaya teşvik edilebilir.
- Dijital oyunların matematik öğretiminde etkili kullanılmasına yönelik öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitimler verilebilir.
- Matematik öğretiminde kullanılan dijital oyunların üreticilerinin oyunları üretirken öğrenci ve alan özelliklerine dikkat etmeleri önerilebilir.
- Öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgilerini arttırmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Ajid, A. ve Soleh, K. (2021). Improving student's learning outcomes on the multiplication concept of whole numbers using realistic mathematics education method. *Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar (JPsd)*, 7(2), 212-224. <https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/jpsd/article/viewFile/10792/7780>
- Akbaý, M. (2015). *Kurmacılık yaklaşımı ile dijital oyun ortamında tasarım yapmanın, lise öğrencilerinin geometri başarı, özyeterlilik ve uzamsal becerilerine etkisi* (Tez No. 394796) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi* (Tez No. 520309) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Akman, E. ve Çakır, R. (2020). The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841800>
- Aksoy, N. C., Küçük Demir, B. (2019). Matematik öğretiminde dijital oyun tasarlanmanın öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 147-169. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/674322>
- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F. ve Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132-136. <http://www.ijimt.org/vol7/659-CM932.pdf>
- Alkan, S. ve Korkmaz, E. (2021a). Analysis of digital games related to mathematics education with deconstructing. *World Journal of Education*, 11(2), 46-55. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n2p46>
- Alkan, S. ve Korkmaz, E. (2021b). A research on postgraduate dissertations related with educational games: An evaluation in the context of mathematics education. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 102-113. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1861216>
- Allery, L. (2014). Make use of educational games. *Education for Primary Care*, 25(1), 65-66. <https://doi.org/10.1080/14739879.2014.11494245>
- Aktaş, M., Bulut, G.G. & Aktaş, B.K. (2018). Dört işleme yönelik geliştirilen mobil oyunun 6. sınıf öğrencilerinin zihinden işlem yapma becerisine etkisi. *JRES*, 5(2), 90-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612428>
- Altınışık, M. (2021). *Dijital oyunların matematiksel kavram gelişimi ve öğretimsel nitelikler açısından incelenmesi* (Tez No. 665790) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Alper, A. (2017). Matematik öğretimine yönelik eğitsel oyunların özellikleri: IOS uygulamalarındaki dört işlem oyunları. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/328002>
- *Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 190383) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Andaya, O.J.F. (2014). Factors that affect mathematics achievements of students of philippine normal universityisabela campus. *International Refereed Research Journal*, 5 (4), 83-91. <https://www.researchersworld.com/index.php/rworld/article/view/830/782>
- Arabacı, D. (2021). Examination of the games developed by pre-service elementary mathematics teachers based on the NCTM content and process standards. *Technology, Innovation and Special Education Research Journal*, 1(1), 43-61. <https://www.tiserjournal.com/vol-1issue-1-july-2021/>
- Arcagok, S. (2021). The impact of game-based teaching practices in different curricula on academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 778-796. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294062.pdf>
- Arslan, N. ve Demirtaş, Z. (2015). Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 82-88). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- *Aslan Akıcı, F. ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi, *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (2), 75-102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402926>
- Atasay, M. (2018). *A-didaktik ortamdaki matematiksel oyunlarda öğrencilerin yansıtıcı oyun işlevlerinin belirlenmesi* (Tez No. 523628) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, B. K. ve Bozkurt, E. (2021). Oyunlarla matematik öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)* 3(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1432620>
- Aykaç, M. ve Köğçe, D. (2020). *Eğitsel oyunlar ile matematik öğretimi okul öncesi ve ilkököl kazanımları*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Ayvaz Can, A. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Oyunu Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 482-504. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.683137>
- Baran Kaya, T. ve Gökçek, T. (2021). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimi için tasarladıkları oyunların farklı açılardan ele alınması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 600-621. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1860901>
- Baş, S., & Ulum, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisinin mobil oyun yardımı ile matematik becerilerinin geliştirilmesi. *2. uluslararası temel eğitim kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (s. 68- 71). Eğiten Kitap
- Başün, A. R. ve Doğan, M. (2020). Matematik Eğitiminde Uygulanan Oyunla Öğretimin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 4(7), 155-167. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1021389>
- Bayraktar, Ş. (2020). Eğitimde meta-analiz çalışmaları. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 357-378). Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Beyhan, N. ve Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişime etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234953>
- Bilgin, E. A. (2021). A mobile educational game design for eliminating math anxiety of middle school students. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 354-361. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.251>
- *Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi Geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişime etkisi* (Tez No. 234886) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Boz (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1 (1), 27-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem/issue/40778/460838>
- Byun, J. ve Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118 (3-4), 113-126. <http://dx.doi.org/10.1111/ssm.12271>

- Cai, Z., Mao, P., Wang, D., He, J. Chen, X. ve Fan, X. (2022). Effects of scaffolding in digital game-based learning on student's achievement: a three-level meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09655-0>
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 320420) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. The Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cop, M. R. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/499082>
- *Celik, H. C. (2020). The effect of modelling, collaborative and game-based learning on the geometry success of third-grade students. *Education and Information Technologies*, 25(1), 449-469. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09983-3>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). Routledge.
- Çankaya, S. (2007). *Oran-orantı konusunda geliştirilen bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki düşüncelerine etkisi* (Tez No. 177882) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160949>
- *Çalışkan, M. (2019). *İkinci sınıf matematik dersi sayı yuvarlama ve tahmin konusunda oyun ve etkinliklerin başarıya etkisi* (Tez No. 549059) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çalışkan, M. ve Mandacı Şahin, S. (2019). Investigation of the effect of games and activities on rounding and estimation subject. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(38), 1059-1080. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2666>
- Çetin, Ö. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel oyun geliştirme süreçlerinin başarı, tutum ve problem çözme stratejilerine etkisi* (Tez No. 436709) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Çiftçi, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi için oyunla öğretim yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının altı basamaklı doğal sayılarda dört işlem kazanımına etkisi* (Tez No. 161820) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Çil, O. ve Sefer, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin oyun temelli matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1366-1385. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1356159>
- Çilingir Altın, E. (2018). Relationship between spatial thinking and puzzle games of elementary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (1), 75 – 87. https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_2662.pdf&key=40640
- Çubukluöz, Ö. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 551033) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Demir, M. R. (2016). *Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin 1. sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Tez No. 436706) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Demir, N. ve Bilgin, E. A. (2021). Ortaokul 8. sınıf matematik dersinde oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 12(3), 28-48. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909639>
- Dikmen, M. (2021). Does gamification affect academic achievement? A meta-analysis of studies conducted in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(3), 3001-3020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312894.pdf>
- *Dinçer, M. (2008). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Tez No. 241811) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğan, Z. ve Sönmez, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçlerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 96-108. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.545417>
- Dondio, P., Gusev, V. ve Rocha, M. (2022). Do games reduce math anxiety? A meta-analysis. *Preprint submitted to Elsevier*, 1-20. <https://psyarxiv.com/pbq27/download?format=pdf>
- Duran, M. ve Kaplan, A. (2014). Matematiksel kavramlarla geliştirilen “kelimedenden kavrama” oyununa ilişkin öğrenci-öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 155-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1489981>
- Durgut, A. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencileri için eğitsel matematik oyunu geliştirilmesi ve başarıya etkisinin incelenmesi* (Tez No. 456152) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, A. (2017). *Oyun destekli öğretim ortamı ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sayı örüntülerindeki üstbilişsel farkındalıklarını ve üstbilişsel strateji kullanma becerilerini nasıl etkiler?* (Tez No. 472227) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Dönmez, B., Dönmez, K. H., Kolukısa, Ş. ve Yılmaz, Ş. (2021). İlkokul matematik dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanımının tutum ve başarıya etkisi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 58-70. <https://besyodergi.bozok.edu.tr/upload/pdf/tam-metin-37am.pdf>
- Dündar, B. (2015). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki matematik başarısına, matematiğe karşı tutumuna ve üstbilişsel becerilerine etkisi* (Tez No. 463399) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Ergül, E. (2021). *Matematik öğretiminde oyun temelli yaklaşım* (Tez No. 676485) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Eser, M. T., Yurtçu, M. ve Aksu, G. (2020). *R programlama dili ve jamovi ile meta analiz uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fadda, D., Pellegrini, M., Vivianet, G. ve Zandonella Callegher, C. (2022). Effects of digital games on student motivation in mathematics: A meta-analysis in K-12. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 304-325. <https://doi.org/10.1111/jcal.12618> adresinden erişildi.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* (Tez No. 301095) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gafoor, K. A., & Kurukkan, A. (2015). Why high school students feel mathematics difficult? an exploration of affective beliefs. *Online Submission*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560266.pdf>
- Galiç, S. (2020). *Oyun öğeleri ile zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 646615) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Gökbulut, Y. ve Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Studies*, 9(2), 673-689. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6117>
- Güllecı, P. (2019). Oyun temelli matematik eğitim programının okul öncesi çocukların dikkat ve sayı korunuunu becerilerine etkisinin incelenmesi (Tez No. 551730) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gün, H. K., Işık, O. R. ve Şahin, B. (2021). Oyunla öğretimin sayma ve olasılık başarısına ve matematik dersine yönelik tutuma etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 263-276. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1454433>
- Gür, H. ve Kobak Demir (2016). Oyun temelli matematik öğrenme laboratuvarı projesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 10(1), 415-438. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/224379>
- Gürbüz, R., Gülburnu, M. ve Şahin, S. (2017). Oyun destekli kesir öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri: video destekli bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 98-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/482021>
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369875>
- *Hava, K. (2012). *Eğitsel bilgisayar oyunu tasarlama yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 317078) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Hava, K. ve Şen, E. Ö. (2021). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kahoot uygulamasına yönelik görüşleri ile memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 559-573. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-823135>
- Hoşgör, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin görüşleri* (Tez No. 299888) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hussein, M.H., Ow, S.H., Elaish, M.M. Jensen, E. O. (2021). Digital game-based learning in K-12 mathematics education: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10721-x>
- İncekara, H. ve Taşdemir, Ş. (2019). Matematikte dört işlem becerisinin geliştirilmesi için dijital oyun tasarımı ve öğrenci başarısına etkileri. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 5(3), 227-236. <https://dx.doi.org/10.30855/gmbd.2019.03.03>
- *İlhan, A. (2021). The impact of game-based, modeling, and collaborative learning methods on the achievements, motivations, and visual mathematical literacy perceptions. *SAGE Open*, <https://doi.org/10.1177/21582440211003567>
- *İşmarcı, Z. ve Yeşilyurt, M. (2021). Web tabanlı oyunun onluğa yuvarlamaya etkisi. *New Era Journal of Interdisciplinary Social Studies*, (8), 113-121. <http://dx.doi.org/10.51296/newera.61>
- Jensen, E. O. ve Skott, C. K. (2022). How can the use of digital games in mathematics education promote students' mathematical reasoning? a qualitative systematic review. *Digital Experiences in Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s40751-022-00100-7>
- Kacmaz, G. ve Dubé, A. K. (2022). Examining pedagogical approaches and types of mathematics knowledge in educational games: A meta-analysis and critical review. *Educational Research Review*, 35 (100428). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X21000518> adresinden erişilmiştir.
- Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi nicel, nitel ve karma yöntemler* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kara, N. (2021). Eğitsel mobil matematik oyunu ile sınıf içi oyunlaştırma: bir durum çalışması örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 85-101. <https://doi.org/10.21666/muefd.764044>
- Karakoç, B., Eryılmaz, K., Turan Özpolat, E., ve Yıldırım, İ. (2020). The effect of game-based learning on student achievement: A meta-analysis study. *Technology, Knowledge and Learning*, <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09471-5>
- Karakuş, F. ve Baki, A. (2020). From chaotic to order: Using chaos game in mathematics teaching. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. <http://doi.org/10.16949/turkbilmat.541136>
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1137671>
- Kundu, A. ve Ghose, A. (2016). The relationship between attitude and self efficacy in mathematics among higher secondary students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(4), 25-31. <https://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2021%20Issue4/Version-5/F0214052531.pdf>
- Lei, H., Chiu, M. M., Wang, D., Wang, C. ve Xie, T. (2022). Effects of game-based learning on students' achievement in science: a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 1-26. <https://doi.org/10.1177/07356331211064543>
- Malvasi, V., Gil-Quintana, J. ve Bocciolesi, E. (2022). The projection of gamification and serious games in the learning of mathematics multi-case study of secondary schools in Italy. *Mathematics*, 10(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/math10030336>
- Mao, W., Cui, Y., Chiu, M. M. ve Lei, H. (2022). Effects of game-based learning on students' critical thinking: a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59(8) 1682-1708. <https://doi.org/10.1177/07356331211007098>
- Martinez, L., Gimenes, M. ve Lambert, E. (2022). Entertainment video games for academic learning: a systematic review. *Journal of Educational Computing Research*. 1-27. <https://doi.org/10.1177/07356331211053848>
- Mohamed, A. M. A. ve Shaaban, T. S. K. (2021). The effects of educational games on efl vocabulary learning of early childhood students with learning disabilities: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 159-167. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.18>
- Naik, N. (2014a). Non-digital game-based learning in the teaching of mathematics in higher education. C. Busch (Ed.), *Proceedings of the european conference on games-based learning* içinde (s. 431-436). DEHEMA.

- Naik, N. (2014b). A comparative evaluation of game-based learning: Digital or non-digital games? C. Busch (Ed.), *Proceedings of the european conference on games-based learning* içinde (s. 437-445). DECHEMA.
- Okoro, U.R., Adegbenro, O., Ani, S.O. ve Ayeni, T.P. (2016). Sylverine: A cross-cultural african educational game. *Journal of Culture, Society and Development*, (16), 1-10. <https://iiste.org/Journals/index.php/JCSD/article/view/28794/29557>
- Özata, M. ve Çoşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.619983>
- Özer, B. Kaplan, N. Ö. ve Kaplan, Ç. (2014). An analysis of theses conducted in Turkey between 1992 and 2012 focused on educational games. *Mevlana International Journal of Moral and Values Education (MIJMVE)*, 1(1), 46-56. https://www.academia.edu/9336391/An_Analysis_of_Theses_Conducted_in_Turkey_between_1992_and_2012_Focused_on_Educational_Games
- Öztop, F. ve Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 2(3), 162-173. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/341429>
- Öztop, F. ve Toptaş, V. (2019). İlkokul öğrenci velilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *İlköğretim Online*, 18(3), 1043-1068. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.609714>
- Pambudi, D. S. (2022). The effect of outdoor learning method on elementary students' motivation and achievement in geometry. *International Journal of Instruction*, 15(1), 747-764. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15143a>
- Pan, Y., Ke, F. ve Xu, X. (2022). A systematic review of the role of learning games in fostering mathematics education in K-12 settings. *Educational Research Review Volume*, 36 (100448). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100448>
- Petri, G., Gresse von Wangenheim, C. ve Borgatto, A. F. (2017). Quality of games for teaching software engineering: an analysis of empirical evidences of digital and non-digital games. *Proc. of the 39th int. conf. on software engineering: software engineering education and training track* içinde (s. 150-159). IEEE
- Ritzhaupt, A. D., Huang, R., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N. Hampton, J. ve Li, J. (2021). *Education Tech Research Dev*, 69, 2493–2522. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10036-1>
- Satiti, W. S., Alfatah, D. A., & Umardiyah, F. (2021). Development of PISA-like mathematics problems within personal-context for junior high school students. *Application: Applied science in Learning Research*, 1(2), 99-105. <https://ejournal.unwaha.ac.id/index.php/application/article/view/1966>
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 115-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/996001>
- *Sayan, H. (2015). The effects of computer games on the achievement of basic mathematical skills. *Educational Research and Reviews*, 10(22), 2846-2853. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2172>
- Soydan, Ş. N., Aksoy, N. C. ve Çınar, C. (2022). Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-32. <https://doi.org/10.54637/ebad.982300>
- Sönmez, D. (2018). *İlkokul matematik öğretiminde öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını artırmada matematiksel oyunların kullanımı* (Tez No. 510730) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sun, L., Guo, Z. ve Hu, L. (2021). Educational games promote the development of students' computational thinking: a meta-analytic review. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1931891>
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi* (Tez No. 435990) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi* (Tez No. 277422) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Talan, Doğan ve Batdı, (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (4), 474–514. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1743798>

- Tokac, U. Novak, E. ve Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407-420. <https://doi.org/10.1111/jcal.12347>
- Topçu, H., Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/201344>
- Toptaş, V. ve Öztıp, F. (2021). Primary school teachers' views on learning deficiencies in mathematics lessons in the process of distance education. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 373-391. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2169456>
- Toraman, Ç., Çelik, Ö.C. ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Turgut, S. ve Dogan Temur, Ö. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Elementary Education* 10(2), 195-206. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/319>
- Türker, K. N. ve Arslan, S. (2021). Examination of the studies related to teaching mathematics through games in Turkey. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 2(2), 110-132. <https://tujme.org/index.php/tujme/article/download/16/12>
- Türker, K. N. (2020). *Oyun destekli olasılık öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin olasılıklı düşüncelerine etkisi* (Tez No. 627487) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77106>
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2010). Ortaöğretim matematik derslerinde oyunların kullanılabilirliği. *Millî Eğitim*, (185), 328-352. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442816>
- Uluçay, İ. S. ve Çakır, H. (2014). İnteraktif oyunların matematik öğretiminde kullanılması üzerine araştırmaların incelenmesi. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama*, 4(1), 13-34. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71800>
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö. ve Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344. <https://doi.org/10.24289/ijsser.270771>
- Usta, N., Işık, A. D., Taş, F., Gülay, G., Şahan, G., Genç, S., Diril, F., Demir, Ö. ve Küçük, K. (2018). Oyunlarla matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. *Elementary Education Online*, 17(4), 1972-1987. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506917>
- Uygun, N. ve Hakkoymaz, S. (2019). *Hakeke: Gaziantep geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla Türkçe ve matematik öğretimi*. Hiperyayın.
- Ünveren Bilgiç, E. N. (2021). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitsel matematik oyun tasarlama ve uygulama deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2090-2128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2182847>
- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9 (986), 1-10. <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Wilson, D. B. (2019). Systematic coding for research synthesis. H. Cooper, L. V. Hedges ve J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* içinde (s. 153-172). Russell Sage Foundation.
- Yağmur, B. E. (2020). A game-based teaching activity related to prime numbers. *Journal of Inquiry Based Activities*, 10(1), 18-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265707.pdf>
- Yavuzkan, H. (2019). *Eğitsel dijital oyunların 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi* (Tez No. 590402) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız Durak, H. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278. <https://dx.doi.org/10.12984/egeefd.439146>
- *Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 206271) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Yorulmaz, A., Çekirdekci, S. ve Dede, B. (2021). Türkiye’de 2016-2020 yılları arasında yapılan ilköğretim matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlere ilişkin bir analiz. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 81-93. <https://doi.org/10.47770/ukmead.944280>
- Yu, Z., Gao, M. ve Wang, L. (2021). The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement and satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3) 522–546. <http://dx.doi.org/10.1177/0735633120969214>
- *Zaif Kılıç, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersindeki işlem becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin başarıya etkisi* (Tez No. 264630) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Zain, N. H. M., Osman, I., Samuel, R., Kassim, S., Mastor, S. H. ve Borhan, H. (2021). Talent cap module: the implementation of digital and non-digital assessment game in collaborative learning environment. *International Journal of Advanced Technology and Engineering Exploration*, 8(76), 496-510. <http://dx.doi.org/10.19101/IJATEE.2020.762184>
- Zhao, J., Zhou, K. ve Ding, Y. (2021). Digital games-based learning pedagogy enhances the quality of medical education: a systematic review and meta-analysis. *Asia-Pacific Edu Res.* <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00587-5>
- Zorluoğlu, S.L. ve Çakır-Elbir, B. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: İçerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22. <https://doi.org/10.35675/befdergi.420203>
- Meta-analize dâhil edilen çalışmalar * işareti ile gösterilmiştir.**

Extended Summary

Introduction

When the literature is examined, it is seen that there are studies that analyze the academic studies on the use of educational games in teaching and mathematics teaching. Although primary school level is examined as a sub-variable in some studies, no study has been found that brings together the studies in Turkey on the use of educational games in primary school mathematics teaching and analyzes the effectiveness according to the game type. Such a research study to be conducted is considered important in terms of giving an idea about the effect size of the use of games in primary school mathematics teaching in Turkey on academic achievement both in general and according to the game type, and shedding light on future studies in this field. Since primary school is a stage where the foundations of mathematics are laid and emotions are shaped, it becomes even more important to see the effect of the use of games in mathematics teaching at this stage. In this direction, it was aimed to reveal the effect of using games in primary mathematics teaching on academic achievement and to compare the effect sizes according to digital and non-digital game types. In line with this aim, the research seeks answers to the following questions:

- What is the overall effect of using games in primary mathematics teaching on academic achievement?
- Does the effect of using games in primary mathematics teaching on academic achievement differ according to the game type?

Method

Meta-analysis method was used in this study, which aims to reveal the effect of using games on academic achievement in primary mathematics teaching and to compare effect sizes according to digital and non-digital game types. The data of the research were collected in January 2022. In the databases determined to collect the data, the keywords "mathematics", "game", "achievement", "primary school", "primary education", "experiment" and these keywords were searched in English. According to the results of the examining, it was decided to examine the studies that met the inclusion criteria within the scope of this study. Although 24 research studies meeting the specified criteria were listed as a result of the examining, postgraduate theses were not included in this study since 4 of these studies were produced from postgraduate theses. Finally, 20 studies were determined to be analyzed within the scope of this study. 21 effect sizes were calculated from the identified studies. First of all, a coding form was created to assist in the analysis of the data. In this coding form, there are parts of the publication's tag, publication year, game type, grade level, and the name of the mathematics learning area studied. The data obtained from the experimental studies were processed through this coding form. For the reliability of the study, coding was done by two different researchers. The rate of agreement between coders was found to be high. At the points where there was a disagreement, a reconciliation was reached by re-examination. In this study, the data obtained from the experimental studies were analyzed based on the standardized mean difference. Hedges' g coefficient was used in the analysis of the data in the study. The effect sizes obtained in this study were interpreted according to Cohen's (1988) classification of 0.20 small, 0.50 medium and 0.80 large. The Comprehensive Meta-Analysis program was used in the analysis of the research.

Findings

The effect size calculated according to the random effects model was determined as 0.875 in favor of the experimental group. The lower limit of the effect size is 0.568 and the upper limit is 1.183 in the 95% confidence interval. This finding shows that the effect of using games in primary school mathematics teaching on academic achievement is at a large level. The individual effect sizes of the studies included in the study are also included in the forest chart below. It is seen that there is no significant difference between the effect sizes of the studies according to the game type variable, but the p value is quite close to the significance limit ($Q_B = 2.757$, $p = 0.097$, $p > 0.05$). The effect size of digital games is 0.436 and the effect size of non-digital games is 1.032. These findings show that the use of non-digital games in primary school mathematics teaching is more effective on academic achievement than the use of digital games. If the effect sizes are interpreted, the effect of using digital games in

primary school mathematics teaching on academic achievement is small, while the effect of using non-digital games is large.

Discussion and Conclusion

This study revealed that, in general, the use of games in primary mathematics teaching has a great effect on academic achievement, and non-digital games in primary mathematics teaching are much more effective on academic achievement than digital games. Although digital technologies develop and become widespread at a dizzying pace, it should not be forgotten that digital tools may not always be useful or may be insufficient compared to traditional methods. For this reason, studies should be conducted on how digital tools can be used more effectively in teaching and especially in mathematics teaching. It is hoped that this research will contribute to the field of education and shed light on future academic studies.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





**Deneyimli Sınıf Öğretmenleriyle
2005 Yılı Hayat Bilgisi Ders
Kitaplarını Sorgulamak:
Yapılandırıcılık Deneyimine
Eleştirel Bir Bakış¹**

**Questioning the Life Studies
Textbooks of 2005 with Experienced
Primary School Teachers: A Critical
Study on the Constructivism
Experience**

Yücel KABAPINAR²
Birsen Berfu AKAYDIN³
Hakan ÇETİN⁴
Cumali KELEŞ⁵
Lütfullah ÇELİKTEN⁶
doi: 10.38089/iperj.2022.93

Geliş Tarihi: 13.02.2022

Kabul Tarihi: 18.03.2022

Yayınlanma Tarihi: 29.03.2022

Öz: Öğrenme anlayışının değişimi, öğretim programlarından ders kitaplarına, sınıf içi iletişimden ölçme ve değerlendirme süreçlerine dek tüm eğitim basamaklarını değiştirmiştir. Bu çerçevede en radikal değişim ilköğretim programındaki Hayat Bilgisi dersi ve ders kitaplarında meydana gelmiştir. Bu çerçevede en kritik soru(n)lardan biri de Hayat Bilgisi ders kitabını kullanan öğretmenin bu değişen öğretim materyaline ilişkin algısının ne olduğudur. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, deneyimli öğretmenlerin (20 yıl ve üzeri), 2005 yılı öncesi ve sonrasında basılan ve iki ayrı öğrenme anlayışını temsil eden, Hayat Bilgisi ders kitaplarının kapsam, kullanılabilirlik ve işlevine ilişkin bakış açılarını gerekçeleriyle ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine göre biçimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu en az 20 yıldan beri sınıf öğretmenliği yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlardan seçilmesinin nedeni, her iki sistemin ders kitaplarını da sınıflarında kullanmış olmaları gerekçesine dayanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz uygulanmıştır. Bu anlamda katılımcıların iki farklı öğrenme anlayışı merkezli ders kitaplarına ilişkin genel eğilimleri sınıflandırılarak gerekçeleriyle birlikte sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi programı, ders kitapları, yapılandırıcılık, sınıf öğretmeni

Abstract: The altering of learning understandings changed every grade of education, from teaching programs to textbooks, from in-class communication to the process of assessment and evaluation. Within this framework, the most radical altering took place in the lesson and the textbooks of Life Studies, which is taught in the primary school curriculum. In this case, one of the most critical problems/questions are the sense of the teacher related to these new materials. Within this scope, the aim of this research is to reveal the perspective of the experienced teachers (20 years and over), on the content, the availability and the function, which have used the Life Studies books, representing two different understandings of teaching, printed before and after 2005. In this research, case study research design which is among the qualitative research methods was used. The study group of the research consists of 12 primary school teachers who had been teaching at least for 20 years. The reason that teachers who had been teaching for over 20 years, is that they have taught with both of these system's textbooks. Semi-structured interview was used as data collection tool. In the analysis of the data, descriptive analysis, one of the qualitative data analyzes, is used. In this sense, the general tendency of the participants related to the two different teaching systems' textbooks is presented being classified with its reasons.

Key Words: Life Studies Program, textbooks, constructivism, primary school teacher

¹ Bu çalışmanın 3., 4. ve 5. sıradaki yazarları sadece veri toplama sürecine katılmış olup kalan tüm süreçler 1. ve 2. sıradaki araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

² Prof. Dr. Marmara Üniversitesi, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

³ Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, berfu_akaydin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9118-4815>

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Türkiye, hakancetin90@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9009-7261>

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cumali5241@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6423-4576>

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ayyansaray Üniversitesi, Türkiye, lutfullahcelikten@ayvansaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5300-9936>

Giriş

Hayat Bilgisi programı incelendiğinde Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yılında birtakım değişiklikler yapıldığı gözlemlenmektedir (Güleryüz, 2013; Gülmez, 2020; Sucuoğlu, 2021; Şahin, 2017; Tay ve Baş, 2015). Özellikle son zamanlardaki Hayat Bilgisi öğretim programları incelendiğinde; 1998 yılı Hayat Bilgisi programının 1997'de zorunlu sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmesinin ardından davranışçı yaklaşımın benimsendiği bir çerçeve program olarak hazırlandığı görülmektedir. Hedefler bağlamında 1926'dan başlayarak 1936, 1948, 1968 ve 1998 programı dahil olmak üzere yaparak yaşayarak öğrenme modeli üzerinde durulmasına rağmen bunun tam olarak başarılı olamadığı söylenebilir (Tay ve Baş, 2015). 1998 programında ünitelerin işlenişinde müfredattaki ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına aynen uyma zorunluluğu yoktur. Programda, çevrede rastlanmayan veya okulda incelenmesi mümkün olmayan konuların, işlenecek üniteler dışında bırakılabileceği belirtilmiştir. Müfredatta gösterilmemiş olan, fakat çevre özelliği yönünden ele alınması gereken konuların, ünitelerin de eklenilebileceği ifade edilmiştir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998).

1998 programından sonra 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım anlayışı temel alınarak ilköğretim programları oluşturulmuş, 2004 yılında hazırlanan ve bir yıl pilot illerde denenilen Hayat Bilgisi programı 2005 yılında uygulamaya sunulmuştur. 2005 programında bazı değişiklikler yapılarak 2009 yılında oluşturulan Hayat Bilgisi programının temeli oluşturulmuştur (Tay ve Baş, 2015). 2015'te taslak program olarak hazırlanan ve 1.sınıflara uygulanmaya başlanan "İlkokul Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı" kademeli olarak 2. ve 3. sınıflarda uygulanma kararı alınmış, 2017 yılında yapılan yeni düzenlemelerle bu kademeli geçiş sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2015; MEB, 2017).

Kısacası eğitim sistemindeki programlar incelendiğinde; öğretim programlarında yapılan değişiklikler sonucunda kitaplar da değişmiştir. Son yirmi yıldaki Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarına bakıldığında ders kitapları, 1998 öğretim programı doğrultusunda hazırlanırken; yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi sonucunda 2004 programındaki ders kitapları, bazı değişiklikler yapılarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde kullanılmaya başlanması ile 2009 ve 2015 yılında Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında da bazı değişikliklere gidilmiş, 2015 öğretim programı 2016 öğretim yılından itibaren ilkokullarda uygulanmaya başlanılmıştır. Bu bağlamda 2005 programı öncesi kitaplar incelendiğinde kitaptaki bilgilerin doğrudan deftere geçirilerek eğitim-öğretimin yapıldığı, resmin altına uzunca yer verilen anlatımların olduğu, bilgi içeren ifadelerin fazla olduğu, "-meli, -malı" cümlelerin daha fazla yer aldığı gözlemlenmiştir (Kabapınar, 2002; Kabapınar 2007b). Her ne kadar kitaplarda kurallara yer verilse de yapılan çalışmalar sonucunda değer ve ilkelerin "insanlar dürüst olmalıdır, yalan söylememelidir" gibi öğüt içeren ifadeler şeklinde kullanılması, somut döneminde olan bu öğrencilerin davranışlarında değişiklik meydana getirmemektedir (Erden ve Akman, 2006).

Öğrenme kuramları ve bu doğrultuda yazılmış ders kitapları ile benimsenmiş olan felsefi akım arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Pozitivist felsefi akımına göre, gerçeklik ya da bilgi nesnedir ve kişiye göre farklılık göstermediği için herkes aynı bilgiyi elde edebilir. Pozitivist felsefi akımını benimseyen davranışçı öğrenme anlayışına göre de bilgi nesnedir (Burrell ve Morgan, 1983). Davranışçı öğrenme kuramına göre öğretmen, bilgiyi uygun uyarıcılarla öğrenciye verecek ve öğrenciler de uyarıcılara karşı aynı tepkiyi vereceklerdir. Bu durumda öğrencilerin önceki deneyimleri, konu ile ilgili bilgileri yok sayılmaktadır. Post pozitivist felsefi akımını benimseyen yapılandırmacı yaklaşım ise, öğrencinin daha önceki bilgileri doğrultusunda yeni bilgileri anlamlandırdığı ve ilişkilendirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrenciler öğretmenlerinden aynı konuyu dinleseler de bilgileri farklı yorumlayarak farklı anlamlandırabilirler. Böylece öğretmen, öğrencilerin önceki bilgilerinden yola çıkarak yorumlayacağı, tartışacağı bir ortam oluşturacaktır. İki farklı felsefi akımını benimseyen davranışçı öğrenme anlayışı ile yapılandırmacı öğrenme kuramı birbirinden farklıdır ve doğal olarak bu öğrenme kuramlarını belirleyen ders kitapları da ölçme ve değerlendirme kapsamı, bilgiye yer verme gibi birçok açıdan birbirlerinden ayrılmaktadır (Kabapınar, 2020a). Ülkemiz eğitim sistemi incelendiğinde, eğitim sistemimizde birçok çalışma yapılmış, programlarda düzenlemelere gidilmiştir. Bu doğrultuda 2005 yılı öncesi ders programlarının davranışçı öğrenme kuramını benimsediği, 2005 yılı sonrası programlarda değişikliklere gidilerek yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ve bu amaç doğrultusunda ders kitaplarının da davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı

yaklaşımına doğru yenileştirme çabalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Kabapınar (2020b), Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren birçok Hayat Bilgisi öğretim programının gündeme geldiğini, 2005 yılına kadar olan öğretim programlarının davranışçı yaklaşımı benimsediğini özellikle 1998 öğretim programının davranışçı yaklaşımı daha fazla ortaya koyduğunu belirtmiştir. Ayrıca 2005 yılı öğretim programı ile yapılandırmacı yaklaşıma geçildiğini, yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini merkeze alarak bireysel farklılıkları ön plana çıkarması nedeniyle davranışçı öğrenme anlayışından farklılaştığını ifade etmiştir. 2005 yılı öğretim programı sonrası kitaplar incelendiğinde ise görsel okumanın etkin olduğu, doğrudan bilgi yerine kavram karikatürlerine ve örnek olaylara yer verildiği, kitap içerisinde hem olumlu hem olumsuz yargılara yer verildiği görülmektedir. Kitaplardaki metinlerde olumlu /olumsuz yargıların, çatışma ve çelişkilerin yer alması öğrencinin doğru yanlış noktasında karar vermesinde ve davranışı yapıp yapmamasındaki ipuçlarını kendi içinde tartışmasına olanak sağlamaktadır (Kabapınar ve Akbal, 2010). Böylece öğrencilerin metinlerde yer alan olumlu-olumsuz, iyi-kötü gibi zıtlıklara ulaşmasına, neden sonuç ilişkilerini belirlemelerine ve kendince çıkarımlarda bulunmalarına fırsat sağlamaktadır (Kabapınar, 2007a, 2007b).

Teknolojinin ilerlemesi, bilgisayar, yazılım ve internetin eğitimde çok daha fazla yer edinmesi, eğitim sisteminde bazı değişikliklere neden olarak öğretmen ve ders kitaplarının işlevi ile ilgili tartışmaları da doğrudan etkilemiştir. Ders kitaplarının geçmişten günümüze eğitim sisteminde önemli bir yer edinmesinin nedeni, bu kitapların yetişkinlere değil çocuklara seslenmesidir. Çünkü kitaplar eğitim programının en somut ürünleridir. Ayrıca ders kitapları her kesime ulaşmaktadır (Kabapınar, 2020a). Her ne kadar eğitim programında yenileştirmeler yapılmakta ve ders kitapları değiştirilmekte olsa da bu kitapları işleyecek ve öğrencilere aktaracak olan kişi öğretmendir. Bu bağlamda farklı eğitim anlayışlarını içeren bu iki farklı programa ait ders kitaplarını kullanan öğretmenlere görüş ve düşünceleri sorularak bu kitaplar hakkındaki görüşleri alınmış ve böylece 2005 yılı öncesinde ve sonrasında basılan Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin literatüre katkı sağlanması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmacının amacı 20 yıl ve üzeri görev yapmış sınıf öğretmenlerinin 2005 yılı öncesinde ve sonrasında basılan ve her iki öğrenme anlayışını temsil eden Hayat Bilgisi ders kitaplarının kapsam, kullanılabilirlik ve işlevine ilişkin bakış açılarını gerekçeleriyle ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1. 1998 ve 2005 yılı Hayat Bilgisi ders kitaplarını tercih etme noktası açısından bakış açıları nasıldır?
2. Katılımcı öğretmenlerin, 1998 ve 2005 yılı Hayat Bilgisi ders kitaplarına,
 - a) Yazılı bilginin sunumu açısından bakış açıları nasıldır?
 - b) Görseller ve işlevi açısından: bakış açıları nasıldır?
 - c) Etkinlikler ve ölçme değerlendirme açısından bakış açıları nasıldır?
 - d) Konu içeriği açısından bakış açıları nasıldır?
 - e) Öğrencilerde geliştireceği beceriler açısından bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, her iki programla da eğitim-öğretim sürecine devam eden sınıf öğretmenlerinin, 2005 yılı öncesi ve sonrası ilköğretim programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin bakış açılarını ortaya koymak amaçlandığından araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine göre biçimlenmiş, betimsel analiz yapılarak veriler analiz edilmiştir. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin birey, olay, süreç gibi etkenlerin bütüncül bir yaklaşım ile araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun yanında durum çalışmaları dahil olunmayan ortamlardaki ayrıntıları ortaya koyduğundan ve kendine özgü özellikleri yansıttığından dolayı da tercih edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitapları ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda İstanbul ve Kocaeli ilinde bulunan toplam 12 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerde hizmet süresinin en az 20 yılın üzerinde olması koşulu aranmıştır. Bu koşulun aranma sebebi, her iki sistemin ders kitaplarını da sınıflarında kullanmış olmaları

gerekçesine dayanmaktadır. Katılımcıların, 3'ü kadın, 9'u erkek olup hizmet süreleri 20 ile 39 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan yöntemlerden olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları için ilk olarak öğretmenler ile pilot çalışma yapılarak ön bir görüşme yapılmış ve 2005 programından önceki ve sonraki Hayat Bilgisi ders kitapları hakkında sohbet edilerek düşünceleri belirlenmiştir. Belirlenen düşünceler doğrultusunda araştırmacılar tarafından alt başlıklar ve sorular belirlenmiştir. Daha sonra bu doğrultuda araştırmacılar tarafından sorulara karar verilmiştir. Hazırlanan sorular Hayat Bilgisi alanında çalışmaları olan iki uzmana gönderilmiş ve gerekli olan düzeltmeler araştırmacılar tarafından tartışılarak düzenlenmiştir. Çalışmanın dil geçerliliğinin sağlanabilmesi için dil uzmanından görüşler alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Çalışma grubu haricinde öğretmenlik deneyimi 15-20 yıl olan iki sınıf öğretmeninden veri toplama aracını okumaları istenmiş ve gelen dönütler doğrultusunda forma en son hali verilmiştir. Veri toplama aracında yer alan görüşme soruları 2005 yılı öncesi ve sonrası Hayat bilgisi programı ile ilgili altı adet açık uçlu sorudan oluşmakta olup sorulardan birinin altı alt maddesi bulunmaktadır.

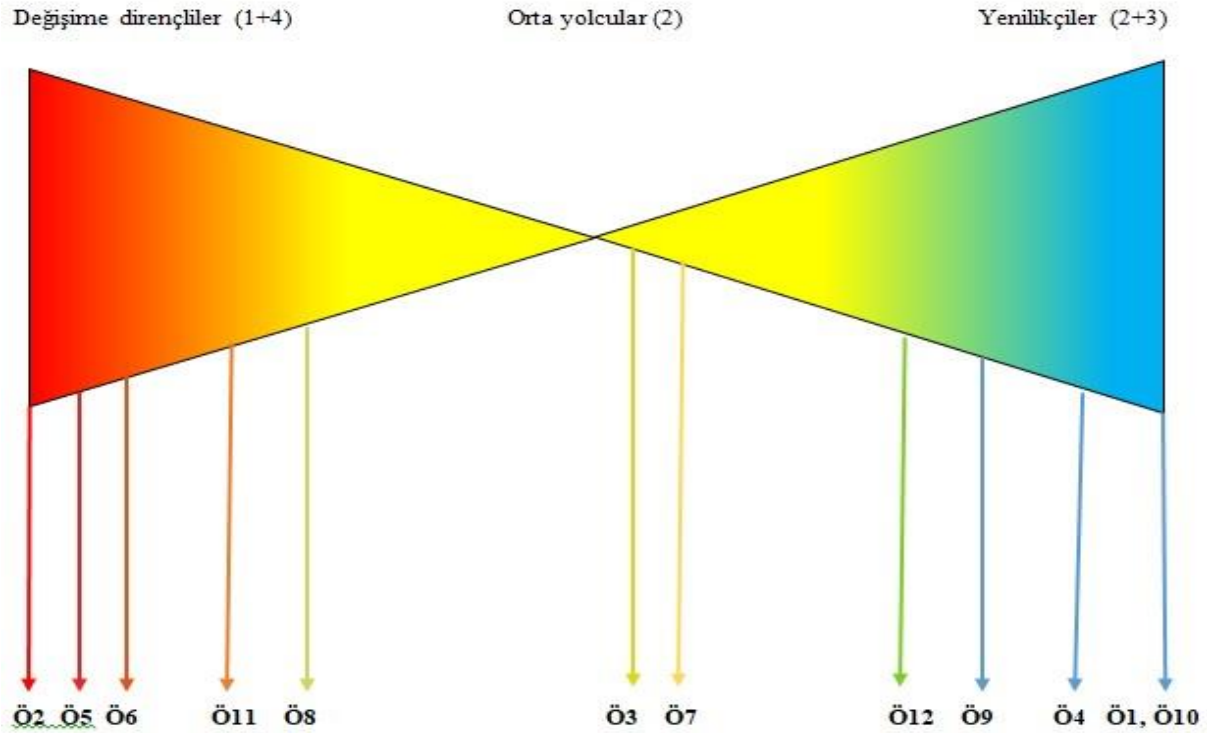
Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma sürecinde, araştırmacılar tarafından İstanbul ve Kocaeli ilinde bulunan toplam 12 sınıf öğretmeni ile önceden belirlenen günler ve saatlerde, farklı ilkokullara gidilerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazları ile sesler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, 2005 yılı öncesinde kullanılan Hayat Bilgisi ders kitabı araştırmacılar tarafından öğretmenlere verilerek öğretmenlerin bu kitapları incelemeleri ve hatırlamaları sağlanmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde de 2005 yılı öncesi ve sonrasında basılan ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları önlerinde bulunmuş, incelemek istedikleri anda incelemelerine olanak sağlanmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucu ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak transkriptleri yapılmış, verilerin çözümünde betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguları tanımlama, bulguları yorumlama gibi dört aşamadan oluşmakta ve analizde daha önceden belirlenen temalara göre özetleme ve yorumlama gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde öğretmenlere isimleri yerine Ö1, Ö2 gibi kodlamalar verilmiştir. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan temalar ve kodların geçerlik, güvenilirliği için farklı yöntemler kullanılmıştır. Gerçekleştirilen betimsel analizin kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler bir başka araştırmacı tarafından kodlanmış ve ardından araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda güvenilirlik değeri Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan formül ile hesaplanmış ve %87 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından %70 üzerinde uyuma sahip olması analizin güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca her bir tema doğrudan alıntılar ile desteklenerek çalışmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile inandırıcılık, veri toplama ve analiz sürecinin açıklanması ile aktarılabilirlik sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin 2005 yılı öncesinde ve sonrasında basılan Hayat Bilgisi ders kitapları üzerine görüşleri sunulmuştur. Betimsel analiz doğrultusunda “Değişime Dirençliler”, “Orta Yolcular” ve “Yenilikçiler” olmak üzere 3 ana tema belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin her soruya ilişkin cevapları ayrıntılı olarak incelendiğinde öğretmenler bir soruda “Yenilikçi” düşünceye sahipken, başka bir soru karşısında “Orta Yolcu” olabilmekte; aynı şekilde bir soruda “Değişime Dirençli” olurken başka bir soruda “Orta Yolcu” olabilmektedir. Bu yüzden her bir temayı karşılaştırarak ayrıntılı bir biçimde incelemeyi önce, araştırmacılar tarafından öğretmenlerin her bir soruya vermiş oldukları cevaplar genel bir değerlendirme yapılarak aşağıdaki ölçüt oluşturulmuştur. Bunun nedeni tabloda da görüldüğü üzere her bir öğretmenin 2005 yılı öncesinde ve sonrasında basılan Hayat Bilgisi ders kitapları ile ilgili düşüncelerinin aynı seviyede olmamasıdır.



Şekil 1. Öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere görüşmedeki sorular genel olarak değerlendirildiğinde 12 öğretmenden 5’i “Değişime Dirençliler”, 2’si “Orta Yolcular”, 5’i “Yenilikçiler” temasında yer almaktadır. Örneğin, “Değişime Dirençliler” temasında yer alan Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11 kodlu öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitapları ile ilgili düşünceleri incelendiğinde Ö2’nin tamamen 2005 yılı öncesi Hayat Bilgisi ders kitabını benimsediği ve savunduğu, Ö5 ve Ö6’nın bazı konularda 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi kitabını da olumlu olarak düşündüğü fakat genel olarak 2005 yılı öncesi ders kitabını benimsediği, Ö11’in daha çok 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi ders kitabını savunsa da genel olarak 2005 yılı öncesi Hayat Bilgisi ders kitabını savunduğu; Ö8’in bazı konularda 2005 yılı öncesi bazı konularda 2005 yılı sonrası ders kitabını benimsediği ve genel olarak “Değişime Dirençliler” ile “Orta Yolcular” arasında kaldığı izlenimi verdiği ifade edilebilir. Bundan dolayı “Değişime Dirençliler” temasında 1+4 ifadesi yer almaktadır. “Orta Yolcular” teması incelendiğinde Ö3 ve Ö7 kodlu öğretmenler sorulara genel olarak hem 2005 yılı öncesi hem de 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi ders kitaplarını savunduklarını ifade ederek bazı durumlarda 2005 yılı sonrası kitabını, bazı durumlarda ise 2005 yılı öncesi kitabını savunmuş iki programın da kullanılabilirliği ile ilgili fikirlerini beyan etmişlerdir. Bazı sorularda 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi ders kitabı ile ilgili düşüncelerini belirttikleri için “Orta Yolcular” ile “Yenilikçiler” arasında yer alıp genel olarak bakıldığında “Orta Yolcular” temasındaki düşüncelere sahiptirler. “Yenilikçiler” temasında ise yer alan Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12 kodlu öğretmenlerden Ö12 Hayat Bilgisi ders kitabı ile ilgili vermiş olduğu cevapları incelendiğinde bazı sorularda “Yenilikçiler” bazı sorularda ise “Orta Yolcular” temasına girmekte olup genel olarak değerlendirildiğinde düşünceleri “Yenilikçiler” temasına girmektedir. Ö9 kodlu öğretmen ifadeleri ve düşünceleri ile biraz daha 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi ders kitabını benimsemiş, bazı noktalarda 2005 yılı öncesi Hayat Bilgisi ders kitabının da olumlu yönleri olduğunu ifade ettiği için yukarıdaki ölçekte Ö12’in sağ tarafında yer almıştır. Ö4 kodlu öğretmenin sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde de daha çok 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi ders kitaplarını benimsemesine rağmen bazı noktalarda her iki ders kitabının da yararlı olduğunu belirtmiştir. Ö1 ve Ö10 kodlu öğretmenler ise net bir şekilde tavırlarını koyarak tamamen 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi ders kitabını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı “Yenilikçiler” temasında da 2+3 ifadesi kullanılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevapların geneline bakılarak Tablo 1’deki ağırlık noktaları dikkate alınmış ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen

verilere göre sınıf öğretmenlerinin 2005 yılı öncesi ve sonrası Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşleri, temalar şeklinde aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin ortaya koydukları temalar

Değişime Dirençliler (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11)	Orta Yolcular (Ö3, Ö7)	Yenilikçiler (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12)
Yeni kitaplarda bilgi yetersiz; eskilerde açıklayıcı bilgilere bolca yer verilmekte	Eski kitaplar bilgi açısından öğretici; yeni kitaplar bireysel farklılığa dikkat etmekte	Eski kitaplarda net bilgi verilirken, yeni kitaplarda farklı yöntemlerle bilgiler buldurulmakta
Yeni kitaplarda konu anlatımı yok; sadece sorular yer almakta	Her iki kitabın da öne çıkan olumlu ve olumsuz yanları var	Yeni kitaplar analiz, sentez gibi üst düzeydeki sorulara daha çok yer vermekte
Eski kitaplarda konu anlatımı daha kısa/net		Yeni kitaplarda konu anlatımı daha kısa/net
Görsellerin işlevi açısından eski kitaplar daha nitelikli	Görsellerin niteliği açısından iki kitap da yeterli	Yeni kitaplardaki görseller daha çok ve canlı; öğrencilerin daha çok dikkatini çekmekte
Eski kitaplar günlük hayatı daha iyi yansıtmakta	Her iki kitap da günlük hayatı kendi bağlamı içerisinde sunmakta	Yeni kitaplar günlük hayatı olduğu gibi yansıtmaya açısından daha nitelikli
Yeni kitaplarda yer alan etkinlikler yetersiz	Eski kitapların da iyi olduğu alanlar var; yeni kitaplarda etkinlikler zengin	Yeni kitaplarda yer alan etkinlikler yeterli
Yeni kitaplarda ölçme değerlendirme yeterli değil	Eski kitapların görselleri bol; yeni kitapların ölçme değerlendirmesi iyi	Yeni kitaplar alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına önem vermekte
2005 yılı öncesi/sonrası kitaplardan seçmek gerekirse 2005 yılı öncesi kitabı seçme	2005 yılı öncesi/sonrası kitaplardan seçmek gerekirse ikisinin de iyi yanlarını seçme	2005 yılı öncesi/sonrası kitaplardan seçmek gerekirse 2005 yılı sonrası kitabını seçme
Yeni kitaplardaki konu başlıkları öğrenciler için olumsuz; net değerler verilmeli		Yeni kitaplardaki konu başlıkları öğrenci merkezli
Eski kitaplar temel yaşam becerilerini öğrencilere kazandırmada yardımcı		Yeni kitaplar öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini ortaya çıkarmakta
Yeni kitaplardaki konu anlatımları soyut		Eski kitaplarda tanımlar ve soyut kelimeler yer almakta
Yeni kitaplar çocukların yaşına uygun değil		Yeni kitaplar çocukların yaşına daha uygun
İnternette yararlanarak kitapta yer alan soruların cevaplanmasını doğru bulmama		Öğrencilerin ders kitaplarının yanında internet gibi başka kaynaklardan da yararlanabilmesi

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşleri “Değişime Dirençliler”, “Orta Yolcular” ve “Yenilikçiler” kategorileri altında yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitapları hakkındaki görüşlerine ilişkin mülakat sürecinden alınan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Bu alıntılar verilirken, görüşme kesitlerinin bazı kısımlarının altı özellikle tarafımızca çizilmiştir. Bu kesitler o kategorideki öğretmenlerin bakış açısını en net ifade eden kesitlerdir.

Yazılı bilginin sunumu açısından:

“Değişime Dirençliler” temasında 1998 ve 2005 yılı Hayat Bilgisi kitaplarında açıklayıcı bilgiler ile ilgili olarak şu ifadeler kullanılmıştır:

Ö6: *“Eski kitapta klasik soruların cevabını parçada verirdi. Konuyla ilgili bir metin adanplı bir şekilde baştan sona anlatılırdı. Dolayısıyla çocuk konu hakkında bir bilgi sahibi olurdu. Şimdi yeni sistemde şu isteniyor bizden. Yani çocuklar yorum yapacak; yorum yapsınlar efendim olaylar hakkında muhakemeleri gelişsin isteniyor. Fakat bir insanda bilgi olmadan yorum yapabilir mi? “Yeni*

kitaplarda yazılı bilgi yeterli değil eskilerde yeterliydi. Yeni kitaplarda konu hakkında bilgi verilmiyor. Birisinin düğünü ile ilgili bir olay anlatıyor ya da dedeyle torunun karşılıklı konuşmasını anlatıyor ama başlı başına bir bilgi vermiyor. Çocuklara dramatizasyon şeklinde yeni kitaplarda veriyor. Dolayısıyla çocuk bundan bir çıkarım bazen yapabiliyor bazen yapamıyor. Yani biz bile bazen ondan çıkarım yapamıyoruz kendimiz eski bilgilerimizden veriyoruz. Yeni kitaplar dramatizasyon yapıyor ama konuyu alttan içerik olarak çok yüklü bir şey vermiyor.”

Ö2: *“(Eski ders kitaplarında) Anlatım şeklinde işliyorduk, ilk önce öğrenciye konuyu özetliyorduk sonra okutuyorduk, sonra anlatıyorduk, görsel materyaller varsa onları gösteriyordum daha sonra da soru-cevap şeklinde pekiştirme yapıyorduk. Yeni ders kitabında inanın doğru dürüst işlenmiyor. Hemen bir soru ile çocuğa başlıyorsunuz zihnini açmaya konuya ilgisini çekmek için. Ama kitaplarda doğru dürüst anlatım yok. Eve gittiğinde çocuk okulda işlenen her şeyi zaten unutup. Önünde bilgi verici bir kaynak yok. O zaman yardımcı kaynaklar bulmak durumunda kalıyor. Yardımcı materyal arıyorlar veya internette araştırıyorlar bu şekilde dersi öğrenmeye çalışıyorlar. Bir kere müfredat içi çok boş bana göre, dediğim gibi sorularla hemen başlaması bismillah ondan sonra pek anlatıcı bilgi yok içinde. Kalıcı olmuyor önünde kaynak yok çocuğun. Eski kitap daha güzeldi dediğim gibi daha çok bilgi vardı. Açıklayıcı bilgi vardı şimdi o kadar değil daha çok görsel şeyler var kitaplarda. Yazılı metin yetersiz diye düşünüyorum.”*

Ö5: *“Konuyu bilmeden şimdi yeni kitaplarda sadece sorular var. Soru, soru, soru; ama konunun özünü bilmeden direkt soruya geçmek de çok mantıklı gelmiyor bana açıkçası. Konunun özü yok. Konuyu bilmeden çocuk direkt soruya geçiyor. Konuyu bilmeden soruyu nasıl yapacaksınız? Önce bir anlatım olmalı bence eskiden beri biz öyle yapıyorduk çünkü. Eski kitap daha kalıcıydı konular yeterince anlatım olmadığı için çocuklar konuyu bilmiyorlar. Okuyup burada anlattığı zaman onun üzerinden ben sorular sorduğum zaman karşılıklı konu işlediğimiz zaman daha etkili oluyordu. Şimdi sadece sorular var. Evde yapıyor onları bir şekilde annesi söylüyor babası söylüyor veya burada ben anlatıyorum, soruları cevaplandırıyoruz sadece soru. Ben o konunun çok eksik olduğunu düşünüyorum. Bütün eğitim kademesinde bu var. Yani konuyu çocuklar bilmiyor.”*

Ö8: *“Eski kitaplarda parçalar yani konular daha kısa, net, daha açık yazılmış ama şimdikilerinde ise çok uzun hatta öğretmenin anlamayacağı şekilde, öğrenci değil öğretmen anlamıyor. Yani okuduğum parçayı ben anlamıyorsam öğrenci de anlamaz. Çok abudik gubidik. Yani böyle saçma sapan şeylerle yazılmış. Yani hikâyeye başlarsın giriş gelişme sonucu var ama bunda ne hikâye olduğu belli ne masal olduğu belli ne anlattığı ama eski kitapta bir parçayı okuduğum zaman anlarsın. Eskiler daha sadeleştirilmiş ama yeni kitaplarda çok detaya indirilmiş. Detaya inildiği için çocuklar bir yerde kavrayamıyor. Çok aydınlatıcı değil bana göre eskiler daha nitelikliydi. Daha önceki kitabın daha uygun olduğunu görüyorum yeniler biraz daha karışık geliyor.”*

İfadelerden de anlaşılacağı üzere, “Değişime Dirençlilerin” yazılı metinler noktasındaki tercihleri 1998 öğretim programı merkezli Hayat Bilgisi ders kitapları üzerinden gerçekleşmektedir. Bu sınıf öğretmenleri, kullandıkları ders kitaplarında öğrencilerin önüne net ve detaylı bilgilerin yer aldığı metinlerin konulmasından yanadırlar. 2005 yılı ders kitaplarında “bilgi yok” “Değişime Dirençli” öğretmenlerin en temel serzenişleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda Ö6’nın da dediği gibi eski Hayat Bilgisi ders kitaplarında “metin adaplı bir şekilde baştan sona anlatılırdı”. Genel ifadelerden anlaşılabilir ki, bu sınıf öğretmenleri, doğru, açık ve çerçevesi çizilmiş bilgilerin öğrencinin önünde olmasını tercih etmektedirler. Bu anlamda “birisinin düğünüyle ilgili bir olay” ya da “dedeyle torunun karşılıklı konuşması” gibi örnek olayı andıran metinler çok da hoşnut edici metinler değildir. Belirsiz olan, çıkarım gerektiren metinler öğretmenler için kaos gibi görünmektedir. Arada oluşan bu “bilgi boşluğunu” kapatmanın yolunu da Ö6, “kendimiz eski bilgilerimizden veriyoruz” şeklinde açıklamaktadır. “Değişime Dirençli” öğretmenlerin 1998 ve 2005 programlarına göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşlerinin temel ruhunu veren örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Sol taraftakiler 1998, sağ taraftakiler de 2005 yılı ders kitaplarına ait metinlerdir.


E. MESLEKLER

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Mesleklerin önemini araştırınız.


1. ÇEVREMİZDEKİ BELLİ BAŞLI MESLEKLER
Çevremizde çeşitli mesleklerde çalışan, topluma hizmet veren insanlar görürüz. İnsanların bir kısmı, okullarda öğretmen olarak öğrencilere ders verir. Bazıları polislerdir. Halkın can ve mal güvenliğini sağlar. Terziler giydiğimiz elbiseleri dikerler. Doktorlar, hastalıklardan korunmamıza, hasta olduğumuzda iyileşmemize yardımcı olurlar. Yediğimiz ekmeği, meyveyi, sebze yi çiftçiler üretirler.

2. MESLEKLERİN ÖNEMİ
Meslekler, toplumların gereksinimlerinden doğmuştur. Bu nedenle çiftçilik, öğretmenlik, doktorluk, bilgisayar mühendisliği, bankacılık, avukatlık önemli mesleklerdendir.



SEVINİNCE NE YAPARSINIZ?

Bir arkadaşınızın sıfıftan ayrılması sizi nasıl etkiler?




Ahmet resim yarışmasında birinci oldu. Ahmet başarısını arkadaşlarına anlattı. Anlatırken çok sevinçli ve heyecanlıydı. Onun bu sevinci arkadaşlarını da sevindirdi. Burcu sevinçter ellerini çırttı. Mert havaya zıpladı. Zeynep Ahmet'i tebrik etti. Bütün arkadaşları Ahmetle birlikte sevindi. Ahmet ve arkadaşlar duygularını başkalarını rahatsız etmeden yaşadılar.


1. Gün içinde hangi duyguları yaşıyorsunuz?
2. Yaşadığınız duygular sizi nasıl etkiliyor?
3. Yaşadığınız duygular arkadaşlarınızı nasıl etkiliyor?

EĞRİSİ DOĞRUSU


Arkadaşlarınızın hangi davranışları sizi üzer?



Zehra, arkadaşı Aydın'dan aldığı boya kalemlerini işi bittikten sonra vermesi gerekirken vermedi. Aydın görsel sanatlar dersinde çalışmasını tamamlayamadı. Zehra bu duruma neden olduğu için çok üzüldü. Aydın'dan özür diledi.



Serkan saklambaç oynarken gözünü tam kapatmıyor. Bu nedenle arkadaşlarının saklandığı yeri kolaylıkla buluyor. Arkadaşları Serkan'a bu davranışının doğru olmadığını söylediler.



Esra güler yüzüdür. Yalan söylemez, taraf tutmaz, arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışır. Esra'ya herkes güvenir. Bundan dolayı Esra'yı öğretmen ve arkadaşları çok sever.

Arkadaşlarımızla ilişkilerimizde nelere dikkat etmeliyiz?

E. MESLEKLER


HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Sağlıklı olabilmek için tırnaklarımızı düzenli olarak kesmeliyiz. Uzun tırnakların altında biriken mikroplar yiyeceklerde birlikte vücudumuza girer. Hastalanmamıza neden olur. Bu nedenle tırnaklarımızı düzenli olarak kesmeliyiz.

Tırnaklarımızı kestikten sonra el ve ayaklarımızı sabun ve suyla yıkamalıyız.

Tuvaletten Önce ve Sonra El Yıkamanın Önemi

Bu nedenle kirlenen giysilerimiz siline yıkanmalıdır.



Tuvaletten önce ve sonra ellerimizi su ve sabunla yıkamalıyız. Tuvalet temizliğine dikkat etmeliyiz. Kirli tuvaletler mikrop üretir. Kötü kokular yayar. Tuvaletleri kullandıktan sonra temiz bırakmalıyız. Bunun için sifonu çekmeliyiz. Tuvalette işimiz bittikten sonra tuvalet kağıdı kullanmalıyız. Tuvalet kağıdı kullanmadığımızda, iyi temizlenemeyiz. Mikrop kaparak hasta olabiliriz.

Eskiye tercih etmelerinin gerekçelerini açıklamak için “Değişime Dirençlilerin” kullandıkları yol, 2005 yılı ders kitaplarını yazılı metinler bağlamında eleştirmekten geçmektedir. Bu anlamda 2005 yılı Hayat Bilgisi ders kitapları için Ö2 “kitaplarda doğru dürüst anlatım yok” ve “müfredatın içi çok boş” derken Ö8 ise metinleri “çok abudik gubudik” ve “saçma sapan şeylerle yazılmış” olarak nitelmiştir. Burada ifade edilenler örnek olay ile görsel okuma gerektiren metinlerdir. Yukarıda sağdaki ders kitabı metinlerinde görüldüğü üzere irdelenen kavramlar bir örnek olayın içerisinde sunulmuş ve öğretmenin soracağı anlamlı sorular üzerinden öğrencinin tanımlara ve bakış açılarına ulaşmasına olanak sağlamaktadır.

Öğretmenin, sınıfta öğrencilere örnek olayla ilgili soracağı sorularla çalışılan doğru/yanlış davranış, bakış açısı, görüş ile ilgili çocuklardan bilgiyi ya da değer yargısını ‘doğurtması’ gerekmektedir. Bir bakıma öğrencilerden çıkarımlar aracılığıyla kendi doğrularını oluşturmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bu çıkarımda bulundurma süreci, “Değişime Dirençli” öğretmenler için zor görünmektedir. Bunun nedenleri pek çok olmakla birlikte Ö8, 2005 yılı metninin “çok uzun hatta öğretmenin bile anlamayacağı şekilde uzun” olduğunu belirtmekte, Ö6 da metinlerden çıkarımda bulunma ile ilgili “biz bile ondan (metinden) çıkarım yapamıyoruz” diyerek durumu anlatmaktadır. Bu anlamda “bilgi olmadan yorum yapılamayacağı” düşünülmektedir. Yine “Değişime Dirençli” öğretmenlerin 2005 yılına ait ders kitaplarına ilişkin eleştirilerin bütününde görülen durum, kitaplardaki beceri merkezli etkinliklerin amacına ulaşmadığına dair bakış açısıdır.

“Yenilikçiler” olarak nitelenen öğretmenlerin 1998 ve 2005 yılı ders kitaplarına ilişkin düşüncelerinin bütünüyle farklı olduğu, ifade ettikleri görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö10: “Eski kitaplarda metinlerdeki bilgi açıkça veriliyordu ve çocuk direkt ezber yapıyordu. Yeni programda ise, metinler artık daha çok renklendirilmiş, öğrenci merkezli, soru-cevap yoluna giderek sezdirme yoluyla veriliyor. Yani öğrencinin metinlerden bilgiyi doğrudan değil de sezdirme yoluyla araştırması ve öğrenmesi sağlanıyor. Öğrenciyi konuya dahil etme konusu yeni kitaplarda daha fazla yer almakta. Yeni kitaplarda öğrenciyi düşündürme yönünde ve bunu (bilgiyi) arayıp bulma yönündedir.”

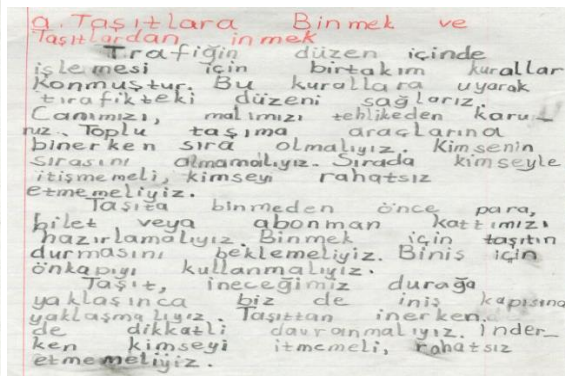
Ö1: “Çok fazla bir metin var. O dönemde geriye dönüp baktığım zaman bana sanki kolay geliyordu veya verdiğimiz öğrenci alıyor diye düşünüyorduk ama bugün baktığım zaman aşırı bir bilgi birikimi vardı içinde ve bunun öğrenciye aktarıldığına inanmıyorum. Bugünkü kitaplarda bilgiden daha çok resim üzerinden öğrencinin konuşturulması açısından, konuşturulma üzerine gidilmiş. Eski kitaplarda okuyup ezberleyip veya yazdırarak bu şekilde gidiyorduk o zamanda. Ama araştırma diye bir şey yok neredeyse baktığımız zaman. Şimdi geriye dönüp baktığımızda hiçbir araştırma yok bir iki tane hazırlık çalışması var ve bakın iki tane değerlendirme çalışması çok ayrıntıya girmemiş ama yeni kitaplarda farklı yöntemler, teknikler bulunmakta.”

Ö4: “Yeni kitaplarda bilgi azlığı var ama öğretme azlığı yok diye düşünüyorum”.

Ö12: “Eski kitaplar bilgi daha geniş daha bir detaylandırılmış biçimde veriliyordu. Ama o da benim öğretmenlik anlayışına ters. Çünkü bilgi o kadar çok ki hayatın boyunca okusan bilgi edinmeye devam ediyorsun. Yani bilgi edinme yollarını çocuklara kavratman gerek ama eski kitaplar buna izin vermiyordu. Hâlbuki öğrencileri meraklandıran onlara bilgi kaynaklarına ulaşmada yönlendirici olan, onlara etkinlikler dizisi sunan şekilde olması gerekiyor çoğunlukla ama bu eski kitaplarda yoktu.”

Ö10: “Öğretmenlerimiz eskiden o parçaya, konuya bağlı kalıyordu ve o konunun içerisindeki soruları okuyup ve onlarla ilgili soru soruyordu. Yeni kitaplarda öğrenci odaklı olduğu için etkinliklerde çocukların bazı yerlerinde kendilerinin de soru sormasına fırsat veriliyor ve daha etkili oluyor. Zaten bir çocuk soru sorabiliyorsa o konuyu iyi anlamış demektir. Yani birileri sürekli soruyu sorup ezberden cevap vermek yerine, kendisi de soru sorabiliyorsa konuyu anlamış demektir. Öğrenci merkezli olduğu için yeni kitaplarda öğrenciler bizzat kendisi oluşturabiliyor ve etkinlikler kısımlarında çocuk işin içerisinde. Eski kitaplarda ise öyle bir durum yoktu. Etkinlikler adı altında değil de, direkt sorunun cevabı içinde. Eski kitaplarda metinsel olarak cümle içerisinde yer alıyordu. Yeni kitaplarda ise çocuklardan görseller oluşturmaları, canlandırmaları isteniyor. Bu durumda yeni kitapların daha verimli olduğunu düşünüyorum.”

“Yenilikçilerin”, Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerde öğrenciyi etkinlikler yoluyla harekete geçiren 2005 yılı ders kitaplarındaki metinlerden yana tavır koydukları görülmektedir ve onlar için eski (1998) kitaplar da ezber gerektiren detaylarla dolu ders kitaplarıdır. Bu çerçevede eski ders kitaplarındaki bilgi çokluğu, detayı ve bunun sonucunda çocuğun ezberlemesi veya öğretmen tarafından çocuğun defterine yazdırılması eleştirilen boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Ö1 durumu “okuyup ezberleyip yazdırma” olarak özetlemektedir. 2000’li yılların başlarında bu durumu özetleyen bir öğrenci defteri ile Hayat Bilgisi ders kitabı ilişkisi aşağıda sunulmuştur.



Bu anlamda Ö10’un vurguladığı “öğretmenler o parçaya, konuya bağlı kalıyordu ve konunun içerisindeki soruları okuyup soru olarak soruyordu ve üstelik o soruların yanıtları da o metnin içindeydi

zaten.” şeklindeki ifadesi bu durumu göstermektedir. Ayrıca “Yenilikçi” öğretmenler 1998 programına göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki öğrencide beceri oluşturmak için etkinlik yoksunluğundan şikâyetçi olmaktadır. Bunu ifade etmek için de 2005 yılı ders kitaplarındaki bu boyutlu değişimi adres göstermektedirler. Bu entelektüel çabalardan bazıları olarak öğretmenler, öğrenci merkezli, bilgiyi doğrudan değil de soru-cevap ile sezdirmeyi ve düşündürmeyi ön plana çıkaran renklendirilmiş metinleri gündeme getirmekte, görsel üzerinden öğrencinin konuşturulmasının ve araştırmaya yönlendirilmesinin altını çizmekte, etkinliklerde öğrencilerin de soru sormasına olanak verdiği üzerinde durmakta, dramatizasyon gibi çok farklı yöntem ve teknikleri barındırdığını ifade etmektedirler. Bu noktada Ö4’ün “Yeni kitaplarda bilgi azlığı var ama öğretme azlığı yok diye düşünüyorum” sözü felsefi anlamda bir derin bakışı gündeme getirmektedir. İlk bakışta görülen “bilgi azlığı”nın aslında öğretme noktasında öğretmenin eline çok daha büyük fırsatlar sunduğu çok nitelikli bir şekilde açıklanmıştır.

“Orta Yolcular” temasında yer alan öğretmenler kitaplarda yer alan yazılı bilgiler ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö3: *“Eski kitaplar bilgi açısından daha iyiydi fakat yeni kitaplar farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere daha iyi hitap etmektedir.”*

Ö7: *“Eski kitaplar daha öğretici ama yeni kitaplarda yer alan konu başlıkları da öğrenci merkezli şu an için. Yani farklı olmanın kötü olmadığı, bir konu hakkında farklı düşünülebileceğine dair tartışmalar yaptırmaya çalışıyoruz. Sen burada ne düşünüyorsun gibi bir şey yoktu. Şimdi daha birey merkezli düşünmeye sevk ediyor. Eskiden daha çok tanım vardı işte anne babadan oluşan çekirdek yapıya aile denir falan gibi böyle kalıplar vardı. Şimdi (yenilerde) o kalıplar yok yani işte ee ailevi daha çok sezdiriyoruz. Yani şimdiki daha soft diyeyim. Eskiden daha klasik anlamda işte “aile nedir söyle”, “şudur işte efendim”, “Araba nedir?”, “İşte dört tekeri olan motoru olan her şeye araba denir” gibisinden klasik araba tanımı vardı.”*

Görüldüğü gibi bu kategorideki sınıf öğretmenleri 1998 ve 2005 yılı öğretim programlarına göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının her ikisinden de beğendikleri boyutları dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerin bilgi açısından 1998, etkinlikler açısından da 2005 yılı ders kitaplarını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu arada Ö7, eski kitaplar için “daha öğretici” derken ne kastettiğini tanımlar üzerinden açıklamaktadır. Bu anlamda kendi örnekleri olarak “aile” ve “araba” örneğini vermekte ve bilgi anlamında 2005 yılı Hayat Bilgisi kitaplarını “soft” olarak nitelemektedir. Anlaşılan odur ki Ö3 ve Ö7 her iki kitabın farklı bileşimlerinden bir araya gelmiş bir uzlaşma kitabı istemektedirler.

Görseller ve işlevi açısından:

Görsellerin işlevi ve niteliği açısından “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenler 2005 yılı öncesi kitapların daha nitelikli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö11: *“Bir sayfa bütününe baktığımızda öncekilerde görseller daha fazla ve görseller o çevreyle bütünlük sağlamalı. Yani çocuğun içinde bulunduğu, eğitim-öğretim gördüğü, günlük yaşamını zamanını ayarladığı bölümle ilgili olmalı. Bu da çocuk resmin içinde kendisini görebilmeli baktığı zaman. Eskilerde bu özellik vardı bir sayfaya baktığımız zaman büyük bölümü görsellerle ilgiliydi. Altında da kısa ve öz olarak mesajları veriliyordu. Konunun ana fikriyle ilgili. Ama günümüzde bu böyle değil.”* *“Günlük hayat ile ilgili şu söylenebilir: Geçmiş yıllarda biz Anadolu’da köylerde çalıştığımızda köy yaşamına uygun konuları içeren kitapları seçme fırsatımız vardı. Yani şu kitap (yeni ders kitabı) bugün hem şehirdeki çocuk hem de dağ başındaki çocuğun önüne koyduğumuzda hedefte sapmalar olacaktır.”*

Ö8: *“Görseller bakımından şimdiki daha az detaya yer veriyor. Eskileri daha fazla renklendirilmiş mesela çocuk okula gelirken öğretmenle beraber okulda kavuşması veliyle beraber okulun önünde bulunması bunların hepsi eski kitaplarda mevcut. Ama şimdiki kitaplarda çok resme veya görsele çok fazla yer verilmemiş. O yüzden eski kitaplar görsel olarak daha zengin.”*

“Değişime Dirençliler” kategorisindeki öğretmenler görseller noktasında da eski Hayat Bilgisi ders kitaplarını tercih etmektedirler. Bu anlamda öğretmenlerin ortaya koyduğu bakış açılarından bazıları arasında eski kitaplardaki görsellerin öğrencinin deneyim dünyasına uygun olması yer almaktadır. Bu

anlamda eski kitapların köy ya da kent çok da fark etmeksizin öğrencinin yakın çevresine daha çok hitap ettiği düşünülmektedir. Anlaşılan odur ki öğretmenlerin beklentisi görselin yazıyı destekleyecek şekilde olmasıdır. Buna karşılık “Yenilikçiler” teması altında toplanan öğretmenlerin ifadelerinden bazıları da aşağıda sunulmuştur.

Ö10: “Görseller açısından daha zenginlik sağlanmış ve her konuya ilişkin görseller var. Yeni kitapta bu durum daha çok göze çarpıyor. Yeterince eski kitaplarda görsel olsa bile öğrenciyi konuya dahil etme konusu yeni kitaplarda daha fazla yer almakta. Mesela bir yerde konuyu anlatıyor ve altına görseli veriyor ama bu görsel sadece o konuyla ilgili. Yeni kitaplarda ise öğrenciyi düşündürme yönünde ve bunu (bilgiyi) arayıp bulma yönündedir. Hayatı ele alma ve yansıma açısından yeni kitap daha uygun”.

Ö1: “Eski kitap çok daha resmi baktığımız zaman. Ama yeni kitap daha canlı. Ne bileyim sanki geriye dönüp baktığım zaman resim çok da hoş gelmiyor insanın gözüne değil mi? Basit birkaç hayvan resmi koymuşlar veya işte sebze meyve. Ama yeni kitaplara baktığımız zaman daha canlı çocuğun ilgisini daha kategorize ettikleri için bu daha hoş ve derste de resimler bol olduğu için dikkat toplamak daha kolay şu anda. Daha verimli olduğunu düşünüyorum. Çalışma kısmında da o şekilde o da düzgün karikatür kullandıkları için öğrencinin ilgisini çektiğini düşünüyorum.”

Ö4: “Yeni ders kitaplarında görsellik daha fazla. Görsel algıyı unutmak beyinde daha geç oluyor, daha iyi algılıyorlar yani bilgiyi unutsa bile görsel aklına geldiğinde bilgiyi sana verebiliyor. Ha diğer kitaplarımızda da görsellerimiz vardı ama hani iki sayfa bilgi yerine bunda iki sayfa resim işte görsel var. Diğer kitaplarımızda görsellik daha azdı; bence yeni kitapların faydalı olduğunu düşünüyorum. ... Yeni ders kitapları güncel hayatla daha ilişkili yani daha güncel hayatın içerisinde olduğu için olayların içerisinde kendilerini buluyor çocuklar. Hani geçmiş zamanların içinde değil de şimdi yaşadığı zamanların içerisinde nasıl davranacağını bilebiliyor en azından, kiminle iletişime geçebileceğini. Yeni kitaplarımızdaki görsellerde bir olay var olayın içerisinden fikre kendin ulaşıyorsun. Günlük bir olayın içerisinden kendin ulaşıyorsun güncel olaylara. Sonra da çocuklar şöyle bir şey bu konunun sonunda kendilerini nereye ulaştıklarını anlıyorsun daha sonra da onlarla birlikte bir bilgiyi şekillendiriyorsun.”

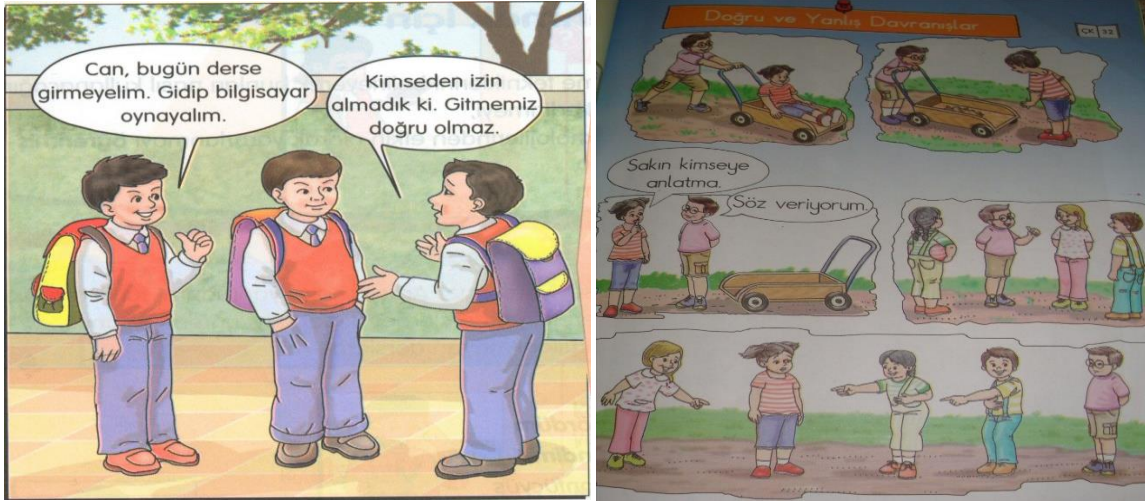
91

Görseller aracılığıyla çocuğun konuya dahil edilmesi ve bilginin görselden aranılıp bulunması, eski kitaplardaki görsellerin hayvan ya da sebze resmi gibi olmasından dolayı görsellerin “resmi” bir karakter gösterilmesine karşılık yeni ders kitaplarının ise “daha canlı ve verimli olması”, öğrenci çalışma kitaplarında karikatürlerin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Yine Ö4’ün “yeni kitaplarımızda güncel bir olay var ve olayın içerisinden fikre kendin ulaşıyorsun, birlikte bir bilgiyi şekillendiriyorsun” sözleri son derece önemlidir. Bu sözleriyle Ö4, teknik bir kavram olarak görsel okuma kavramından söz etmekte ve görsel olaylardan ana fikir ve bakış açılarına ulaştığının altını çizmektedir.

Benzer bir bakış açısı, her ne kadar kapalı bir şekilde ifade edilmiş olsa da “Değişime Dirençli” olarak nitelenen Ö6’dan da gelmiştir. Her ne kadar eski ders kitaplarını da görseller noktasında yeterli bulsa da Ö6, 2005 yılı Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görseller için de şunları demektedir;

Ö6: Eeeee şimdi yenilerde şey yapmış mesela dramatizasyon şeklinde yapılmış. Karşılıklı konuşmalar şeklinde verilmiş. Belki bu çocuğun ilgisini çekmesi babında yani karikatürize edilmiş yenilerde olaylar, ama eskide düz bir resim konulurdu. Belki yenilerin karikatürize şeklinde verilmesi biraz daha olumlu olabilir.

Bu anlamda Ö4’ün “görsellerde bir olay var”, Ö6’nın “dramatizasyon” ya da “karikatürize edilmiş” olarak adlandırdığı ders kitabı görsellerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.



Yukarıdaki örneklerden de görüleceği üzere Ö4'ün "güncel bir olay" ve Ö6'nın "dramatizasyon" ya da "karikatürize edilmiş" dediği görsel örnek olaylarda "arkadaşlık, okuldan kaçma, sır tutma, paylaşma(ma), söz verme, alay etme, lakap takma, oyunda adil olma(ma), oyunda liderlik" gibi çocuk dünyasına ait kavramların öğrencilerin tartışmasına açıldığı görülmektedir. Yine bu görsel olaylarda "Değişime Dirençli" öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri net bilgi görülmemektedir. "Yenilikçi" öğretmenlerin dediği, "öğrencilerin çıkarım yapmaları" durumu böylesi durumlar için geçerli olmaktadır. Görsellerin niteliği ile ilgili "Orta Yolcular" temasındaki öğretmenler her iki kitabın da yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö3: *"Eskilerle hemen hemen aynı yani eskilerle arasında pek bir şey yok yani onda da görseller var yenilerde de görseller var."*

Ö7: *"Eski kitaplar daha öğreticidir, yeni kitapların ise resimleri öğreticidir. Ama kitapların görselliği bakımından eskiler kötü ya da eskiler daha iyi şeklinde söylemek her ikisine de haksızlık olur. Daha iyi dersem yeni kitaplara da haksızlık oluyor. Mesela konuyu hayalinde canlandırma, gösterme anlamında diyorsan eski kitaplarda daha çok resim vardı. Çünkü ihtiyaç böyleydi. Çocuklar başka yerlerde bulamıyordu. Şimdi görsel materyal dediğimiz şeyi sadece resimle sınırlarsak kitaplardaki resimler o zaman yeni kitaplara da haksızlık olur. Ama evet yeni kitaplarda az eski kitaplarda çok dediğimizde bu sefer sanki eskiler ihtiyaçtan kaynaklı böyleydi. Yani çok resim yani çocuk her şeyi o kitaptan öğreniyordu. Bütün hayatın bilgisini bu kitaptan öğreniyordu. Resmiyle yazısıyla... ama şimdiki sadece bir kılavuz gibi düşünmek lazım. Yani hem öğretmen için hem öğrenci için bir kılavuz. Yani oradan bir fikir ediniyor. Ondan sonra farklı yerlerden araştırmaya yöneltiyor."*

Yukarıdaki açıklamalardan Ö7'nin analizini ilginç olduğu düşünülmektedir. Ö7, zamansal değişim ve kaynaklara ulaşma noktasındaki değişimin ders kitaplarına yansımından söz etmektedir ve bu noktadaki bakış açısı haklılık payları da içermektedir. 1998 öğretim programına göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitapları, bazı öğrencilerin ilk ve tek kaynağıydı. Öte yandan 2005 programına yazılmış ders kitapları için ise internet gibi destekleyici bir kaynak da bulunmaktadır.

Etkinlikler ve ölçme değerlendirme açısından

"Değişime Dirençliler" temasında yer alan öğretmenler 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterli olmadıklarını bu yüzden ek kaynak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö5: *"Eskiler daha iyiydi, konu anlatımı yok yeni kitaplarda. Ayrıca ders kitaplarındaki etkinlikleri çok yeterli bulmadım. Kitaplardaki etkinlikleri yapıyoruz tabii ki ama yeterli bulmadığımız için akıllı tahtadan, Morpa, EBA gibi kaynaklardan yararlanıyoruz."*

Ö6: *"Yeni kitaplar ölçme değerlendirmede yeterli diyemiyorum yani hani kel başa şimsir tarak hesabı burada verdiği konuyu bu şekil anca şey yapabilmış ama eskide mesela bayağı bayağı sorular vardı klasik sorular vardı veya işte test şeklinde çoktan seçmeli vardı bilmiyorum yani bana daha güzel gelirdi eskiler. Mesela benim bu sınıf her şeyi bizden bekliyorlar yani. Acaba diyorum kitapta yeterli bilgi olmadığı için mi? Ben yazdırıyorum konuyla ilgili bir şey. Mesela soru-cevaplarının şurada bir hazırlık"*

sorusu var bir de değerlendirme bakin bu iki soruyu eve veriyorum bazen de bunu sınıfta yapıyoruz, cevaplatıyorum çocuklara sorup sonra kendim tahtaya yazıyorum onlar yazıyor. “Ders kitabını tercih etsem ben eskiyi kullanmayı tercih ederdim. Çünkü bilgiyi veriyor. Ben her şekilde ne şekilde olursa olsun çağımız internet çağı da olsa internette de çok yalan yanlış bilgiler var. İnternette bilgiler getiriyorlar ve herkeste doğru kullanmıyor çünkü her kesimden insan var. Bilgi yoksa bir birikim yoksa yorumunu da yapamaz.”

Ö11: “Günümüzde ölçme değerlendirme ya çoktan seçmeli ya da doğru yanlış sistemiyle. Bu da öğrencileri bence objektif değerlendirmenin dışında yozlaştırıyor. Yani çocuk diyor ki ya bu doğrudur ya da yanlıştır. Yani okumaya gerek duymadan bir konu hakkında doğru yanlış işaretleyip gidebiliyor. Yeterli görmüyorum değerlendirmeyi şu anda.”

Yeni kitaplarda konu anlatımının yani bilginin olmaması, “kel başa şimşir tarak” misali yenilerdeki etkinliklerin yeterli bulunmaması, eski kitaplardaki bilginin doğal sonucu olarak test ve çoktan seçmeliğin olması ve bunlara özlem duyulması gündemdedir. Yine yeterli bulunmayan bilgi ve etkinlikler nedeniyle dışarıdan ek kaynaklarla, ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmeye çalışılması, kendi verdiği (eski tip) soruların cevaplarının tahtaya öğretmen tarafından yazıldıktan sonra öğrencilerin defterlerine geçirmeleri aslında öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin algılarının nasıl güç değiştiğini göstermesi adına da çok önemlidir. Yine bu ifadelerden, 2005 yılındaki gibi, öğretim programı ve ders kitabı değişikliği ile bir dönüşümü gerçekleştirmenin çok da olanaklı olamayacağı, bir dönüşüm sürecinde kritik ve zor olanın sınıfın içinde yer alan öğretmenlerin algılarını değiştirmek olduğu sonucu da çıkmaktadır. Bu durum da etkin, anlamlı ve sürekli hizmet içi eğitimlerinin önemini bir kez daha gündeme getirmelidir.

“Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler ise “Değişime Dirençliler” temasının aksine 2005 yılı sonrası kitaplardaki etkinliklerin bol ve etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Ö4: “Eskide etkinlik yoktu direkt bilgiye dayalı soru-cevap metotları kullanılıyordu. Yaklaşımı eğitimde daha farklı değişik teknikleri içeren bolca etkinlikler var. ... Ölçme ve değerlendirme tamamen değişmiş durumda. Şimdi yeni sistemde çok farklı. Eski sistemde bilgiye dayalı olduğu için hani ölçme teknikleri yazılı kağıtları, sözlü sınavlar, bu da çocuklar için bazen sıkıcı olabiliyordu yenilerde ölçme ve değerlendirmede performans değerlendirme, proje çalışmaları.”

93

Ö12: “Yeni kitapların etkinlikleri daha güzel. Eski kitapları tartışmam bile ben; değerlendirme soruları vardı hepsi aynı tip zaten. Ben mesela öğretmenliğimde eski kitapları kullanırken de yazılı değerlendirme yaparken, değerlendirme için her tip sorudan çok sorular hazırlardım. Tercih etme şansım olsa yeni kitabı kullanırdım. Nedeni ise bu kitaplar öğrenci merkezli. Bu benim temel kanunum.”

Ö1: “Eskide pek bir ölçme değerlendirme yok. Daha çok bilgi üzerinden gidilmiş. Ama yenide yine bilgi sorulduğu halde biraz daha bence çocuğun seviyesine inmiş ilgisini çekip onu konuşturmaya çalışmış. Ölçme değerlendirme bakımından çocuğun seviyesine inip daha eğlenceli bir halde onlara ders işletebiliyor. Yeni kitaplarda daha basit bir şekilde ölçme değerlendirme ve eğlenceli bir şekilde yapmaya çalışmışlar. Basit sorular birer kelimele ikişer ve bir iki cümlelik sorularla veya işte baktığımız zaman bulmacalarla da daha eğlenceli bir şekilde ölçme kullanılmış ve görsel olarak da çocukları sıkmayan bir kitap olmuş. Ders kitabını tercih edecek olsam yeniyi ederim. Öğretmenden yana da öğrenciden yana çok daha basit anlaşılır açıklayıcı olması kolay veya işte araştırmaya sevk etmesi, öğrenciyi görsel olması ders ve çalışma kitabının iç içe olması.”

Ö9: “Ders kitabını tercih etsem yeni kitabı ederim. Birincisi yeniyle ilgili kullanabileceğim kaynak daha çok. Eskiden etkinlik çok azdı. Dediğim gibi klasik soru tarzındaydı. Mesela diyor ki kendiniz nasıl bir öğretmen hayal ediyorsunuz resmini çizin diyor. Ona bir bölüm verilmiş. Eskiden böyle bir bölüm böyle bir şey yoktu. Ancak öğretmen düşünürse uygun görürse böyle bir şey yapıyordu.”

“Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenlere göre ise 2005 yılı sonrası kitaplarda etkinliklere bolca yer verilmiştir. Onlara göre 2005 yılı öncesi kitaplar bilgiyi doğrudan vermekte iken, 2005 yılı sonrası kitaplar doğrudan bilgiyi vermek yerine öğrenciyi araştırmaya sevk etmektedir. Eski kitaplarda sürekli aynı tarzda değerlendirme soruları yer alırken; yeni kitaplarda yapılandırıcı yaklaşımda yer alan ve farklı teknikleri içeren birçok etkinliğin olması, farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yer alması, öğrencinin ilgisini çekmesi ve öğrenci merkezli kitap olmasından kaynaklı yeni kitaplar etkinlik

ve ölçme değerlendirme açısından öğrencilere daha yöneliktir. Örnek verilecek olunursa “Yenilikçiler” kitaplar hakkında, 2005 yılı öncesindeki kitaplar gibi sadece konu anlatımı arkasından da soru-cevap ya da klasik değerlendirmelerin olduğu bir kitap değil, öğrencilerin hayal dünyasını geliştirebilecek, öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve sorgulamaya yöneltecek kitaplar olmalıdır diyerek etkinlik ve ölçme değerlendirme açısından yeni kitapların daha zengin olduğunu belirtmektedirler.

“Orta Yolcular” temasındaki öğretmenlerin yukarıda da bahsedildiği üzere 2005 yılı öncesi kitaplarda görseller bol iken, 2005 yılı sonrası kitaplarda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö3: “*Yeni kitapların etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme sistemikleri daha iyi iken, eski kitaplar görseller bakımından daha zengindir. Ders kitabını seçme şansım olsa aslında ikisini de kullanmak isterdim. Çünkü eski kitapta daha açıklayıcı şeyler var. Yeni kitapta sorular falan var. Eskiden genellikle tarifleri alırdım yeniden de soruları alırdım.*”

Ö7: “*Eski kitaplardan bazı şeyleri alıp ama yüzde olarak söylersek yeni kitaplar çok daha iyi ama eski kitaptan da bazı şeylerin alınması gerekebilirdi.*”

Bu temada yer alan öğretmenlere göre her iki kitabın da kendine özgü olumlu yanları bulunmaktadır. Yeni kitapların etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme bölümleri verimli iken; görsel olarak eski kitaplar etkilidir. Bu yüzden her iki kitabın da olumlu yanlarının alınarak harmanlanması ve ortaya yeni bir kitabın çıkması gerekmektedir.

Konu içeriği açısından:

Sınıf öğretmenlerine görüşme sırasında 2005 yılı sonrası basılan Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan bazı konu başlıkları okunarak bu konuların kitaplarda yer almasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu konu başlıklarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Dersi 2. sınıf konularından bazıları

• Farklılık Güzeldir	• Duyularımın Gücü
• Yardımlaşmak Doğaldır	• Güçlü Yanlarım
• İletişim Kurarken	• Benim de Sözüm Var
• Benim de Görevim Var	• Herkes Hata Yapabilir
• Bunu Kabul Edemem	• Beni Böyle Kabul Edin
• Farklılıklar Doğaldır	• Duyularımı Kontrol Etmelisin
• Ailemdeki Değerler	• Kaybolursam Ne Yaparım
• Duyularım Neden Değişiyor	• Çocukluk Oyunları
• Dünya Çocukları	

Tablo 3. Hayat Bilgisi Dersi 3. sınıf kazanımlarından bazıları

• Benim İçin Arkadaşlık	• Çözüm Hemen Yanı başımda
• Tarafsız Olmak	• Çözüm Benim İşim
• Seni Anlayabilirim	• Ben de Oynayabilir miyim
• Son Pişmanlık Fayda Etmez	• Öfkeyle Kalkan Zararlı Oturur
• Nasıl Öğreniyorum	• Birlikte Başarabiliriz
• Bir Fikrim Var	• Sen Ne Dersin
• Aklımı Seveyim	• Bana Güveniyorlar
• Bedenimi Seviyorum	• Ailelerimiz Farklıdır
• İyilik Yap İyilik Bul	• Hep Beraberiz

“Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler 2005 yılı sonrası basılan Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan konu başlıkları ile ilgili olarak bu konu başlıklarının öğrencileri olumsuz olarak etkilediğini, bu konuların yerine net bir şekilde yapmaları gerekenlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö2: “*Yeni kitaptaki konulara pek katılmıyorum mesela diyor ki herkes hata yapabilir. Hata yapmak tabii ki doğal ama sadece böyle haklı göstermiş gibi anlatım var. Yani hata yapmayı teşvik edercesine;*”

yoksa hata yapmak iyi bir şey olmadığını anlatması lazım. Aslında öyle bir anlatılmış ki hata yapmak güzel bir şeymiş gibi çocuklar anlıyor. Diyor ki benim de sözüm var tamam senin de sözün var ama bu sefer de büyüklerin işine karışmak söz konusu oluyor. Her şeye kendileri atılıyor yani bence onu vereceğine yerini bilme diye bir şey olsaydı daha güzel olurdu. Herkes yerini bilse çok daha iyi olur. Bunu kabul edemem o zaman her şeye itiraz etmeye başlıyorlar. Her şeyi sorguluyorlar sorgulansın ama yerine göre bence.”

Ö11: “Yeni kitaptaki konularda şimdi egoizmi ön plana çıkaracak konular olduklarına tanık oluyorum. Bence şöyle olmalı eleştirel ve özeleştirme mekanizmasını geliştirmeli ve yardımlaşma, işbirliği gibi konular ön plana çıkarmalı, birlikte çalışma kuralları da bunlardan ayrı düşünmemeliyiz. Şu işte ben farklıyım, ben özelim gibi konular egoizmi ön plana çıkarmakta. Bence sınıf içerisinde arkadaşlarıyla sınıfi bir bütün olarak öncelikle o düşüncenin gelişmesinden sonra bunlar olmalı.”

Öğretmenlere 2005 yılı sonrası ders kitaplarında yer alan konu içerikleri verildiğinde “Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler bu konuların gerek öğrencileri hata yapmaya sevk ettiği gerekse egoizmi ön plana çıkarması gibi nedenlerden dolayı konu başlıklarının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö2 kodlu öğretmene göre “Herkes hata yapabilir” konusu öğrencileri hata yapmaya teşvik edebilir. Bu yüzden, herkes hata yapabilir yerine öğrencilerin yerini bilmesi gibi daha gelenekselci konuların olması, öğrencilerin her şeyi sorgulaması yerine bazı şeyleri sorgulamaları gerekmektedir. Buna ek olarak Ö11 kodlu öğretmene göre de ders kitaplarında yer alacak konular yardımlaşma, işbirliği gibi konuları ön plana çıkarabilmeli fakat bireysel konulara yer vermemelidir. Çünkü bireysel farklılık ve bireysel farklılığa farkındalık gibi konular öğrencileri egoistliğe sevk etmektedir.

“Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan konu başlıklarını daha öğrenci merkezli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ö1: “Hayat bilgisindeki konu başlıkları incelendiğinde çok güzel seçilmiş özellikle de her şeyi kabul etmemen gerektiğini, yeri geldiği zaman hayır diyebilme. Mesela güçlü yanlarımız herkesin güçlü bir yanı vardır diyoruz ya çocuk bunun belki farkında değil bu konu başlığı bunu okuduktan sonra fark edebilir. Çocuğun sanat alanında güçlü yanı var veya herkes hata yapabilir bakın günlük hayatta özellikle en çok çocukların suçlandığı nokta niye hata yaptın hata yapabilir hâlbuki yetişkinler de hata yapıyor. Örneğin ‘hayır diyebilirim’ bence mükemmel bir konu başlığı. Güçlü yanlarımız herkesin güçlü bir yanı vardır diyoruz ya çocuk bunun belki farkında değil bu konu başlığı bunu okuduktan sonra illa bizde şeydir ya ders olarak iyiyken güçlü yanın bu oldu ama ve çocuğun sanat alanında güçlü yanı var veya herkes hata yapabilir bakın günlük hayatta özellikle en çok çocukların suçlandığı nokta niye hata yaptın hata yapabilir hâlbuki yetişkinler de hata yapıyor yani bence konu başlıkları çok güzel seçilmiş ve hayır diyebiliyor konu başlığı benim en çok hoşuma giden o. Her şeyi kabul etmemen gerektiğini yeri geldiği zaman hayır demesini bilmen gerekiyor.”

Ö9: “Yeni kitaptaki konuları çok olumlu buluyorum. En azından özgüven geliştirici, kendini ifade edebilmesi açısından, çocuğun kendini kabul ettirmesi açısından olumlu görüyorum.”

Ö10: “Mesela, benim de bir fikrim var çocuğun ailede bir söz sahibi olduğunun, önceki dönemlerde olduğu gibi değil. Yani ‘sen çocuksun, bir şey bilmezsin, karışma’ gibi değil. Burada farklılıklar güzeldir çocuğun fikirleri farklı olabilir. Kesinlikle çocuğu ön plana çıkartma, köreltme yerine, çocuğunda bildiğini ifade edebilme özelliğini öne çıkarıyor ki bugünün çocukları geçmiş dönem çocuklarına göre bu anlamda daha avantajlı. Şu an toplumda bu konu başlıklarına göre çocukların ön plana çıkması sağlanmış.”

Ö12: “Farklılıklar güzeldir, güzel. Farklılıklara saygı duymanın bizim zenginliğimiz olduğunu anlatır. Bunlar güzel. Demokratik bir toplum yaratır. Ders kitabı öğrenci merkezli olacak. Çocuk farklılığını, başkalarının farklılığını, özgünlüğünü bilecek. Var ya orada okuduk. ‘Benim de Fikrim Var, Farklılıklar Güzeldir’. Yani çocuk bunu bilecek, fark edebilecek. Başkalarına saygı duyan, farklılıkları saygı duyan, kendi farklılığını anlayabilen kendi özgünlüğünü bilen bunlar eski kitaplarda hiç yok. Yeni kitaplarda bir nebze bu var. Orda da ne yapmış öğretmenleri robot, çocuğu da bir şablon içine hapsetmiş. O şablondan çıkmayacaksınız. Bir de çocuğu özgür bıraksan çocuk çok daha güzel bir şey yapacak. Yeninin de bu eksikliği var işte.”

2005 yılı sonrası ders kitaplarında yer alan konu içerikleri ile ilgili olarak “Yenilikçiler” temasındaki öğretmenler, bu konuların 2005 yılı öncesinde yer almadığını fakat gerekli olduğunu belirterek “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenlerin tam zıttını ifade etmişlerdir. Örneğin “Değişime Dirençliler” temasında yer alan Ö2 kodlu öğretmen öğrencilerin her şeye karışmamasını, bazı konularda yerini bilmesini gerektiğini söylerken “Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler, bu konuların öğrencilerin kendine güvenlerini geliştireceğini belirterek her öğrencinin güçlü yanları olabileceğini, bu özelliklerini farkında olmasa da bu konu başlıkları ile fark edebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 kodlu öğretmene göre “Herkes hata yapabilir” konusu çocukların en çok suçlandıkları konuda öğrencileri neden hata yaptın diyerek eleştirmek yerine sadece çocukların değil, yetişkinlerin de hata yapabileceğini fark etmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu konuların ders kitaplarında yer almasıyla birlikte öğrenci demokratik bir toplumda kendi hak ve özgürlüklerinin farkına varabilen yetişkinlerin yetişmesi adına büyük bir önem arz etmektedir. Sonuç olarak konu başlıkları incelendiğinde aynı konularla ilgili tamamen zıt görüşte olan iki farklı öğretmen tipinin olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerde geliştireceği beceriler açısından

Beceriler ile ilgili olarak “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenler, 2005 yılı öncesi kitapların temel yaşam becerilerini kazandırmada yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö2: “Eski kitapta somut şeyler olduğu için anlayabiliyordum ona göre beceriye dönüştürüyordum şimdi havada kalıyor. Yeni kitap beceri geliştirmiyor. Eski kitaplar yeterliydi uygundu, yeni kitaplar basit ama dediğim gibi içi boş.”

Ö6: “Yeni kitap öğrencinin temel becerilerini geliştirmiyor çünkü çocuk kendi fikrini ortaya koymuyor.”

İfadelerden de görüleceği üzere “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenler 2005 yılı sonrası ders kitaplarının, öğrencilerin temel yaşam becerilerini geliştiremediğini fakat 2005 yılı öncesi ders kitaplarının bu becerileri geliştirmede yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Beceriler ile ilgili “Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler ise 2005 yılı sonrasındaki kitapların öğrencilerin bilişsel becerilerini ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Ö4: “Yeni kitapta bilişsel beceriler var çocuklarda farklı becerilerin şeyleri oluyor. Ben mesela geçen sene gördüğümde şöyle diyeyim en alta olan bir çocuk en üst kademe kadar çıktı. Yeni programla olduğunu düşünüyorum, çünkü bu tarz fırsatları çocuklara çok da vermiyordu eski ama bunu tabi hani şu kitaplarla değil de günümüzün teknolojisinin gelişimiyle ilgili olduğunu düşünüyorum ben, ama kitaplarımızda da çocukları yönlendirecek çok şeyler var.”

Ö12: “Eski kitapta çocuklar kendi özgünlüklerini kendi öz becerilerini farkındalıklarını bir fark edemiyorlar. Fark edecek bir etkinlik ona yaptırmıyorsun. Çocuk yeteneklerini öne çıkaramıyor. Eski kitaplarda bu hiç yoktu. Çocuklar makasla kâğıt bile kesmiyorlardı. Yeni kitaplarda becerileri öne çıkaran etkinlikler bolca var.”

Ö4: “Yeni konu başlıkları benim hoşuma gidiyor. Çocuğun ilgisini çekiyor o başlık. Herkes hata yapabilir mesela. Hata yapan bir çocuk kalkıp kendisini ifade edebiliyor. Hani bir iletişim kurabiliyor seninle. Öğrencilerin sözel becerilerini geliştiriyor aslında. Çünkü konuşma artıyor buralarda. Bence hani farklı zekâ çeşitlerine sahip ya öğrencilerimiz işte o zekâları harekete geçiriyor ya da öğretmenle arasındaki diyalog daha iyi olabiliyor düşünüyorum.”

“Yenilikçiler” temasındaki öğretmenler “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenlerin aksine 2005 yılı sonrası ders kitaplarının bilişsel becerilere yer verdiğini, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduklarını ve böylece öğrencilere katkı sağladığını, yeni konu başlıklarının da çocuğun becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu, bunlara ek olarak teknolojiyle birlikte farklı becerilerin de gelişmesine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca Ö12 kodlu öğretmen, 2005 yılı sonrası kitaplarda öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine yönelik birçok farklı etkinliğin olduğunu dile getirerek 2005 yılı öncesi kitaplarda öğrencilerin kendi öz becerilerini fark etmelerine olanak sağlayacak herhangi bir etkinlik olmadığını ifade etmiştir.

“Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenler 2005 yılı sonrasındaki kitapların konu anlatımlarının soyut olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö2: *“Eski kitaplarda ilk önce açıklama yaptırıyordu onunla ilgili etkinlikler de yapılıyordu çocuk konuyu biliyordu ondan sonra onunla ilgili uygulama yapabiliyordu. Şimdi konuyu anlamadan hemen etkinliğe geçiliyor ve o etkinlikler havada kalıyor. Örneğin belediyenin işleri ile ilgili sadece resimlerle Ankara belediyesi tanıtımını yapıyordu çok bilgi yoktu yani belediye ne iş yapar sadece resimlerle anlatmış. Görevleri pek açıklayıcı değildi. Şimdi mesela iletişimdeki değişimler ile ilgili bir etkinlik vermiş bir karışıklık var çocuk burada ne yapacağını bilemiyor. Yönlendirmiyor yeterince demiş ki aşağıdaki kullandığınız iletişim araçlarından kullandığınız üçünü resmini çiziniz bu iletişim araçların geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçireceğini yazınız. Hani ufak bir ipucu verseydi onu tamamlama şeklinde yönlendirme şeklinde olsaydı hem daha pekişirdi hem de daha başarılı olurdu. Çünkü burada soyut kalıyor hiçbir şey yok sen yap diyor, çocuk bunu yapamıyor. Eski kitapları ben daha çok beğeniyorum, daha başarılı buluyorum. Bilgiler sistematik gidiyordu oradan sorular soruyorduk öğrencilere ve yeterli cevap verebiliyorlardı.”*

“Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenlere göre eski kitaplarda açıklamalar ve bilgiler olduğu için öğrenci konuyu anlamaktaydı ama yeni kitaplarda konu anlatımı olmadığı için doğrudan etkinliğe geçince etkinlikler öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılammaktadır. Örneğin yeni kitapların ipucu vermediğini, eski kitapların ise sistematik gittiğini belirten Ö2 kodlu öğretmen yeni kitapta belediyenin görevleri ile ilgili kısmı örnek vererek öğrencilerin bilgi olmadan sadece resimlerden görevleri anlayamayacağını, eski kitaplardaki konu anlatımlarını yeterli bulurken yeni kitaplardaki konu anlatımlarını yetersiz bulunduğunu ifade etmiştir. Ö2, yeni kitapların öğrenciyi yönlendirmediğinden öğrencinin ne yapacağını bilemediğini ve yapamadığını belirtmiştir. Ö2 kodlu öğretmene göre öğretim eski kitaplarda olduğu gibi ilk olarak konu anlatımına yer vermeli daha sonra öğretmen soru sormalı öğrenci de bu sorulara cevap vermelidir.

“Yenilikçiler” temasındaki öğretmenler ise “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenlerin aksine 2005 yılı öncesi kitaplarda soyut kavramlara yer verildiğini ifade etmişlerdir.

97

Ö1: *“Eskisi biraz daha ağırdı ailenin tanımı vardı, bildiğimiz sosyolojik bir tanımı yapmış ağır bir tanımdı. Ama bu kitaplar da tanım diye bir şey yok neredeyse tanım yok yani tanımın dışında basit bir şekilde onu çocuğa sunmuş. Uygun kesinlikle uygun yani bunda böyle bir sıkıntı yok. Başta tanım diye bir şey yok. Kitapta mesela tanım olmadığı için çocuk da bir şey ezberlemek zorunda kalmıyor. Bu tanımlar olmayınca ders nasıl işleniyor diyeceksiniz basit bir hikâye ile veya birkaç soruyla çocuğun zihnindeki şeyi uyandırmaya çalışmış bu kitaplar. Sorularla ve günlük hayattaki kullanımlarını göstererek bence çocuğa onu kavratıyor. Tanımlar soyut olduğu için ve bu çocuklar daha soyut kavramını bilmediği için kafasında oluşup oturuyor.”*

Yeni kitabı savunan bu öğretmenler eski kitapların, çocukların seviyelerine göre daha ağır olduğunu ifade ederek soyut kavramların daha çok yer aldığını, somut dönemde olan çocuklara soyut kavramların tanımlarının yapıldığını ve yeni kitaplarda bu tanımların olmadığına dikkat çekerek çocuğun tanımları ezberlemek yerine öğretmenin bir hikâye ya da olay içerisinde vermesine olanak sağlayarak kavramları öğrencilerin anlamlandırabildiğini ifade etmişlerdir.

“Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenler 2005 yılı sonrası kitapların çocukların yaşına uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Ö5: *“Yeni Hayat Bilgisinin kitapların yaş grubuna uygunluk bakımından biraz altında kaldığını düşünüyorum. Yazı puntosu olarak aynı zaten iri yazı yaşına uygun puntolar ama şimdi içerik olarak baktığımda şimdiki çocukların biraz daha altında gibi görüyorum. Basit kalıyor.”*

“Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenlere göre 2005 yılı sonrası ders kitapları, 2005 yılı öncesi kitaplarla karşılaştırıldığında yazı puntoları aynı olmalarına rağmen öğrencilerin yaşlarının ve seviyelerinin altında kalmaktadır.

“Yenilikçiler” temasındaki öğretmenler ise 2005 yılı sonrası kitapların, çocukların yaşına ve seviyesine uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö4: *“Çocuğun yaş grubuna ve seviyesine göre daha anlaşılır olduğunu düşünüyorum.”*

Ö10: “Eski kitaplarda direkt bilgi yükleme yoluna gidilmekteydi bu iyi bir şey değil. Geçmiş dönemde ders kitapları bence yaş grubuna uygun değildir. Şimdi kitaplar ise konular açısından sayıları azaldı, küçük yaş grubuna göre hazırlandı. İçerikler yani konular olarak yeni ders kitaplarının daha uygun olduğunu düşünüyorum.”

“Yenilikçiler” temasındaki öğretmenlere göre ise 2005 yılı sonrası ders kitapları öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine göre daha uygundur. Bunu ifade etme nedenlerinin 2005 yılı sonrası programda değişikliklere gidilerek konu sayılarının azaltılma çalışmaları ve çocuğa görelilik ilkesinin benimsenmiş olduğu söylenebilir.

“Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler internetin ders ile ilişkisine yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Ö6: “Eskilerde görseller vardı. Ayrıca eskide de ünite bitince bir değerlendirme kısmı oluyordu yenide de var ama şimdi değerlendirme kısımlarının içerikleri değişti. Şimdi mesela yeni kitaplarda konuyla ilgili yorumlar var ama yeni ders kitaplarında yeterli bilgi olmadığı için öğrenciler yorum yapamamakta, birisine ihtiyaç duymakta, bazıları internette bile cevap yazıyor, düşünün internette soru cevaplanır mı? Yani herkesin kişisel cevabıdır o ama düşünün yani artık nerelere geldik.”

“Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenlere göre yukarıda da bahsedildiği üzere 2005 yılı sonrası ders kitaplarında yeterli bilgi ve konu anlatımı olmamasından dolayı öğrenciler sorular karşısında konu anlatımı ve bilgi eksikliğinden sorularını cevaplayamıyorlar, başkalarından ya da internette yardım alarak soruları cevaplayabiliyorlar. Örneğin internette soru cevaplamayı çok kötü olarak betimleyen Ö6 kodlu öğretmen düşünün artık nerelere geldik diyerek internetin ders için kullanılmasını olumsuz şekilde eleştirmektedir.

“Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler ise öğrencilerin diğer kaynaklar gibi internette yararlanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Ö10: “Ders kitabını seçsem yeni ders kitabını seçerdim ben. Öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek doğru değil, bilgiye ulaşmayı öğretmemiz gerekiyor. Yeni ders kitapları da böyle öğrenciye bilgiyi doğrudan vermiyor, belli noktaları belirterek çocuğun bulmasını sağlıyor. Günümüz şartlarında çocuğun internet imkânı var, bütün kaynaklar var.”

“Yenilikçiler” temasındaki öğretmenlere göre ise öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencinin o bilgiyi araştırarak ve sorgulayarak, kendisinin ulaşması sağlanmalıdır. Bunun için de öğrenci her türlü kaynaktan ve internette yararlanabilir, oradaki bilgiler ışığında yeni bilgilere ulaşabilir.

“Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler, 2005 yılı öncesi kitaplarda konu anlatımı ve bilgi yer aldığı için öğrencilerin konuları anlamakta olduğunu fakat 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi kitaplarında dramatizasyon, öyküleştirme, soru cevap gibi tekniklerin dersi amacından uzaklaştırdığını ifade etmişlerdir.

Ö5: “Şimdi bu yeni sistemde sadece soru cevap, konu yok çocuk orada ne varsa onu yapıyor. Yani kendisi bir şey üretmiyor üretkenliğini azaltıyor, yorum yetenekleri neredeyse yok git gide azalıyor diye düşünüyorum çocukların.”

Ö6: “Yeni kitaplarda herhangi bir kişinin yaşadığı bir örnek olaylar gibi anlatılıyor, olaylar silsilesi gibi anlatılıyor kesinlikle olaylar hakkında bir bilgi verilmiyor. Dolayısıyla verilmediği için çocuk bir metni okuyor dramatizasyon şeklinde bir metni okuyor ama metinden bir şey çıkarım yapabiliyorsa yapıyor her çocuk o çıkarımı da yapamıyor, dolayısıyla biz bu sefer kendimiz bir bilgi yazdırma ihtiyacı hissediyorum ben çocuğa sınıfta. Yani aşağı yukarı her derste konuyla ilgili bir bilgi bir çıkarım yazdırma ihtiyacı hissediyorum. Yani verilen kitaplarda elimizdeki ders kitaplarında böyle bir şey yok. Yani çok bilgi olmadan da yorumunu yapamıyor yani sonuçta onlar küçük çocuk. İçerik olarak çok beğenmiyorum yeni ders kitaplarını, eski kitaplarda bilgi daha düzenli ve örgün şekilde verildiği için biraz daha iyi oluyordu.”

Ö11: “Günümüzdeki ders kitaplarında öyküleştirme yoluna gidildiğini gördüm ama bunlar amacından özellikle asıl hedeflerden uzaklaştırıldığına şahit oldum. Yani bir derste o belirli olan 40 dakika süre

var malum zaten öğrencinin ilkokulda özellikle Hayat Bilgisi olduğu için 1.2.3. sınıflarda 10-15 dakikada vermeniz gerekir. Çünkü bundan sonra zaten ilgi dağılıyor, dikkat süresi bitmiş oluyor. Konuları çok dağıtmadan kısa ve öz olmalı. O yönüyle ben yeni kitapları tasvip etmiyorum. Amacından uzaklaştırılmış.”

“Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenlere göre 2005 yılı sonrası kitaplarda başta gelen sorunlardan biri bilgi eksikliğidir. Bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir şekilde öğrenci konuyu bilmeden sadece soru-cevap yapmakta, dramatizasyon, örnek olay, öyküleştirmeye gibi teknikler kullanılarak dersler işlenmektedir. Fakat bu tekniklerle öğrencilerin bilgi sahibi olamadığını, çıkarım yapamadığını ifade eden öğretmenler bu açığı kapatmak amacıyla öğrencilerin yapması gereken çıkarımları ya da yorumları öğrencilerin defterlerine yazdırmaktadırlar. Daha önce de belirtildiği gibi “Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler her ne kadar 2005 yılı sonrası kitapları kullansalar da 2005 yılı öncesi kitaplardaki gibi hareket etmektedirler. Bu durum da hizmet içi eğitimlerin üzerinde durulmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

“Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler ise, 2005 yılı sonrası Hayat Bilgisi kitaplarının 2005 yılı öncesindeki kitapların aksine bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini ifade etmişlerdir.

Ö1: “Eski kitaplar bildiğimiz şekilde bilgiyi sunmuş araştırmaya fazla bir şekilde yöneltmemiş, tamam birkaç soruyla onu göstermiş, ama yeni kitapta çocuğun ilgisini çekiyor ve bulmacayla da çocuğun zihninde bir merak uyandırıyor. Yeni kitabın araştırmayı daha çok sevk ettiğini düşünüyorum.”

Ö10: “Eski ders kitaplarıyla işlerken konunun içeriğiyle ders konuları bizzat verilmiş durumdaydı ve öğretmen direkt aktararak dersi işliyordu. Yeni ders kitaplarıyla ise çocuklara sezdirerek, öğrencinin araştırarak sonuca gitmesi yolu takip ediliyor. Yani daha çok öğrenci merkezli bir ders işleme yolu takip ediyoruz.”

“Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenlere göre ise 2005 yılı öncesi kitaplarda amaç çocuğun merakını uyandırarak yeni fikirler öğrenmesi değil, çocuğa bilgiyi doğrudan vermektedir. 2005 yılı sonrası kitaplar ise öğrencinin dikkatini çekecek, onda merak uyandıracak, araştırmaya teşvik edecek, öğrenci merkezli bir şekilde işlenmektedir.

Bunlara ek olarak “Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler 2005 yılı öncesinde basılan Hayat Bilgisi kitaplarında köy, şehir gibi bölgesel farklılıkların göz önüne alınarak hazırlandığını fakat 2005 yılı sonrasındaki Hayat Bilgisi kitaplarında bunun dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Tabloda son olarak “Yenilikçiler” temasında yer alan öğretmenler ise eski kitaplarda daha çok soru cevap teknikleri yer alırken yeni kitaplarda yapılandırıcı yaklaşıma yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2005 yılı öncesi ve sonrası Hayat Bilgisi ders kitabına ilişkin görüşleri alınmıştır. Yukarıda da bahsedildiği üzere programlarda ve kitaplarda yapılan değişiklikleri sınıfta uygulayan, öğrencinin gelişiminde en büyük katkıya sahip olan kişi konumunda olan öğretmen büyük bir önem arz etmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik görüşleri doğrultusunda öğretmen profili oluşturulmuş ve bunlar 3 tema olarak belirlenmiştir. “Değişime Dirençliler” temasındaki öğretmenlerin genel olarak düşünceleri incelendiğinde davranışçı öğrenme kuramını benimsemiş, kavramları öğrencilerin sorgulamasına izin vermeden “-meli-malı” olarak sunan, bireysel farklılıklara kapalı olma eğiliminden dolayı çoklu bakış açısına kapalı öğretmen profili olarak tanımlanabilir. Örneğin, bu temada yer alan öğretmenler yazılı bilginin öğrencinin önünde net bir şekilde konulmasını isteyerek belirsizliği istememektedirler. 2005 yılı sonrasında basılan Hayat Bilgisi kitaplarındaki bilginin yetersizken 2005 yılı öncesindeki kitaplarda açıklayıcı bilginin bolca olduğunu ifade eden öğretmenler “-meli-malı” gibi değer yargılarının net bir biçimde verildiği ders kitaplarını kabul etmektedirler. Bilgiyi net bir şekilde öğrencinin görmesini, okumasını ve sınavda bunu yazmasını istemektedirler. “Yenilikçilerin” aksine dolaylı bir anlatım tercih etmemektedirler. “Değişime Dirençliler” teması altında yer alan 5 öğretmen 2005 yılı öncesi kitaplarda bilgiye yeterince yer verildiğini ve öğrenmenin gerçekleştiğini fakat 2005 yılı sonrası kitaplardaki bilgilerin yetersiz olmasından dolayı öğrencinin bilgiye ulaşamadığını ve öğrenmeyi olumsuz şekilde etkilediğini, görseller bakımından karşılaştırıldığında 2005 yılı öncesinde basılan kitapların daha anlaşılır, akılda

daha kalıcı ve nitelikli olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 2005 yılı sonrası kitaplarda yer alan konu başlıklarının öğrenciyi olumsuz bir şekilde etkilediklerini belirtmişlerdir. 2005 yılı öncesi ders kitaplarının etkili olduğunu düşünen öğretmenler 2005 yılı öncesinde basılan kitapların görsel ve işlev açısından daha kullanışlı olduğunu, bireysel ve bölgesel farklılıkları göz önüne aldığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrencilere bilginin tam olarak aktarılmasını sağlarken 2005 yılı sonrası kitaplarda bilginin verilmediğini ve öğrenmenin gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Kabapınar'ın (2019) geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin konu ile bilgilerin doğrudan verilmesini uygun görebilirken, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenler sorgulama yoluyla öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına fırsat tanıdıklarını ifadesi çalışma ile benzer sonuçları göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine bireyin zihninde yapılandırıldığını savunur (Driver ve Erickson, 1983). Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook ve Travers de (2000) yapılandırmacı yaklaşımı, bireylerin aktif olarak kendi bilgilerini inşa ettiği, öğrencinin deneyimleri tarafından belirlendiğini savunan bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade etmektedirler. Öğrenenlerin öğretim esnasında kendilerine sunulan bilgileri aktarıldan farklı anlamlandırabildikleri bir yaklaşım olarak yapılandırmacılık tanımlanmaktadır (Driver, 1985; Osborne ve Freyberg, 1985). Öğrenme yaklaşımlarının öğretim sürecine aktarılmasında kullanılan ve bir yol haritası niteliğindeki kitaplar yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili literatür incelendiğinde Avcı (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ders işleniş süreçlerinde genellikle ders kitaplarından yararlandıklarını ve geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini belirlemiştir. Buna paralel olarak Polat da (2016) öğretmenlerin ders işleyiş süreci ve görüşleri bağlamında öğretmenlerin kültürel konuların işlenişinde genel olarak geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve yeterince etkinlik yapmadıklarını ifade etmiştir. Saban da (2000) yapılandırmacı anlayışa göre bilginin öğrencinin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirmesi sonucunda zihninde ürettiği anlam olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede bilgi, aktif bir bireysel anlam oluşturma, kişinin gelişmesi ve yaşam ile ilintili problem çözme süreci olarak değerlendirilmektedir. Buradan yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi ile Değişime Dirençliler'in ifade ettiği ders kitaplarında olması bilgi arasında farkların olduğu görülmektedir.

“Orta Yolcular” temasındaki öğretmenler tam olarak bir ders kitabı ya da programı savunmayarak, 2005 yılı sonrasındaki basılan kitaplardaki olumlu yanları görerek bunları benimsedikleri, fakat gerek almış oldukları eğitim gerekse yıllardır vermiş oldukları eğitim gereği 2005 yılı öncesinde basılan ders kitaplarına da bağlı kalma eğiliminde oldukları söylenebilir. Çünkü bu temadaki öğretmenlerimiz 2005 yılı öncesinde kitapların bazı özelliklerini, 2005 yılı sonrası kitaplarının da başka özelliklerini harmanlama düşüncesindedirler. Örneğin “Orta Yolcular” teması altındaki 2 öğretmen her iki kitabın da kendi içinde olumlu ve olumsuz özelliklerin olduğunu, görsellerin her iki kitapta da ilgi çekici olduğunu ve 2005 yılı öncesindeki kitaplarda bilgiye daha fazla ulaşılabildiğini 2005 yılı sonrası kitapların da 2005 yılı öncesinde basılan kitaplara oranla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından daha çok yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

“Yenilikçiler” temasındaki öğretmenler ise, 2005 yılı öncesi ve sonrasındaki kitapları karşılaştırdıklarında, zaman zaman 2005 yılı öncesi kitabı savunmalarına rağmen genel olarak öğrenciye bilginin doğrudan değil, özellikle soru cevaplarla yönlendirerek verilmesini, bunun yanında becerilere dikkat edilmesi gerektiğinden ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öneminden bahsetmişlerdir. “Yenilikçiler” teması altında yer alan 5 öğretmen 2005 yılı sonrası basılan Hayat Bilgisi kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının daha ön planda tutulduğunu, 2005 yılı öncesinde basılan kitaplardaki görsellerin aksine, 2005 yılı sonrası basılan kitaplardaki görsellerin daha canlı olduğunu ve bundan dolayı öğrencilerin dikkatini daha çok çektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler 2005 yılı öncesinde basılan kitapları kullanırken daha çok soru-cevap tekniklerini kullanırken, 2005 yılı sonrası basılan kitaplarda yapılandırmacı yaklaşıma daha çok yer verdiklerini ve yönelttikleri soruların analiz, sentez gibi üst düzeyde sorular olduklarını ifade etmişlerdir. 2005 yılı sonrasında basılan Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan konu başlıklarını incelediklerinde ise konu başlıklarının dikkat edilerek seçildiğini, bu konu başlıkları ile öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerinde ve kendileri ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini keşfetmelerini sağlamalarında yardımcı olacaklarını belirtmişlerdir. 2005 yılı sonrası ders kitaplarının etkili olduğunu düşünen öğretmenler ayrıca öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayarak bilişsel becerileri kazanmasında rol oynadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar kapsamında şu öneriler geliştirilmiştir:

İlk olarak teoriyi uygulamaya geçiren kişi olan öğretmenlerin görüşleri daha sık alınmalıdır. Çünkü öğretim programındaki teoriyi sınıfta uygulayan öğretmenlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ders kitapları ile ilgili düşüncelerin bu kadar farklı olmasının, yeni öğretim programlarının iyi anlatılmadığını düşündürmektedir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi “Değişime Dirençliler” temasında yer alan öğretmenler her ne kadar 2005 yılı sonrası kitapları kullansalar da 2005 yılı öncesi kitaplardaki gibi hareket etmektedirler. Bu da öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin algılarının nasıl güç değiştiğini göstermesi adına önem taşımaktadır. Sonuç olarak farklı düşüncelerin yer almasının doğal olmasıyla birlikte yeni öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitimlere daha fazla önem verilerek etkin, anlamlı ve daha nitelikli hale dönüştürülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1983). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Driver, R. (1985). *The pupil as scientist?* Milton Keynes: Open University Press.
- Driver, R. & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10, 37-60.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2000). *Educational psychology* (3rd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill College.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (15. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat Bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Tarcan Matbaacılık.
- Gülmez, E. (2020). Çocuk ruh sağlığı uzmanlarının gözünden Hayat Bilgisi ders kitaplarına bakmak: hangisini niçin tercih ediyorlar?. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 247-270.
- Kabapınar, Y. (2007a). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları, C. Öztürk (ed.) içinde, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (s. 335-367), Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2007b). 1998 ve 2004 öğretim programlarına göre yazılmış Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin sunumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 109-127.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme: Tanım, kapsam, yaklaşımlar, Y. Kabapınar (ed.) içinde, *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (s. 29-54), Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., Akbal, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 95-122.
- Kabapınar, F. (2020a). Davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları temelinde Fen Bilimleri ders kitaplarına bakmak, Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.) içinde, *Ders Kitabı İncelemesi* (s. 214- 239), Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2020b). 1998, 2005 ve 2018 öğretim programları temelinde yazılmış Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kitaplarına bakmak, Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.) içinde, *Ders Kitabı İncelemesi* (s.192-211), Ankara: Pegem Akademi.
- Kocaoluk, F., Kocaoluk M. Ş. (1998). *İlköğretim okulu programı*, Milsan Basım Sanayi A.Ş., İstanbul.
- MEB, (2015). *1.2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı (Taslak)*. Ankara: Talim Terbiye Kurumu.
- MEB, (2017). *1.2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı (Taslak)*. Ankara: Talim Terbiye Kurumu.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications.
- Osborne, R., Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: The Implications of Children's Science*, Auckland, NZ: Heinemann.
- Polat, S. (2016). *Sosyal bilgiler eğitiminde doğal ve kültürel varlıklara yer verilme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.

-
- Sucuoğlu, C. (2021). *Öğrencilerin bireyselleşme ve toplumsallaşma süreçlerinde Hayat Bilgisi öğretim programları ve ders kitaplarına bir bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. (2017). Social Studies Curricula in Turkey Historical Evolution. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 48-64.
- Tay, B., ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The advancement of technology and occupation of more place by computers, software and the Internet in education have caused some changes in the education system and directly affected the discussions about the function of teachers and textbooks. The reason why textbooks have gained an important place in the education system from the past to the present is that these books do not appeal to adults, but to children. Books are the most concrete products of the curriculum. Although curriculums are renewed and textbooks are changed, the person who will handle these books and teach them to students is the teacher. In this context, the opinions and thoughts of the teachers who have used the textbooks belonging to two different curriculums adopting different educational approaches were asked to learn their opinions about these textbooks. In this connection, teacher evaluations of Life Sciences textbooks published before and after 2005 are thought to contribute to the literature. Thus, the purpose of the current study is to reveal the views of primary school teachers having 20 years or more experience of teaching on the content, usability and functions of the Life Sciences textbooks published before and after the year 2005 and adopting different teaching approaches with the reasons behind these views. In this context, the questions of the study are as follows:

1. What are the primary school teachers' views on the preference of 1998 and 2005 Life Sciences textbooks?
2. What are the primary school teachers' views on the 1998 and 2005 Life Sciences textbooks in terms of;
 - a) the presentation of the written knowledge?
 - b) visuals and functions?
 - c) activities and measurement and evaluation?
 - d) content?
 - e) skills to be developed in students?

As it was aimed to reveal the primary school teachers' views on the Life Sciences textbooks prepared before and after the year 2005 according to two different curriculums in the current study, the study employed the case study design, one of the qualitative research methods and the collected data were analyzed by using descriptive analysis. In the selection of the participants, the convenience sampling method was used. In this context, a total of 12 primary school teachers in İstanbul and Kocaeli provinces were interviewed. In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used. During the data collection process, interviews were conducted with 12 primary school teachers in İstanbul and Kocaeli provinces by visiting different primary schools on predetermined days and hours. The audio recordings obtained from the interviews were transferred to the computer and, then they were transcribed and descriptive analysis was used in the analysis of the data.

In the study, the opinions of the primary school teachers about the Life Sciences textbooks published before and after 2005 were taken. The teacher, who is the person who implements the changes made in curriculums and textbooks in the classroom and has the greatest contribution to the development of the student, is of great importance. On the basis of the opinions expressed by the teachers on the textbooks, a teacher profile was created and three themes called "Resistant to Change", "Middle Travellers" and "Innovators" emerged. When the general opinions of the teachers located in the theme of "Resistant to Change" were examined, profiles that adopted the behaviouristic learning theory, presented the concepts with "must-have to" without allowing students to question them and tended to be closed to individual differences emerged. The teachers located in the theme of "Resistant to Change" stated that the topics addressed in the textbooks published after 2005 affected the students negatively yet that the textbooks published before 2005 were effective, more useful in terms of visuals and functions and took into account individual and regional differences. In addition, they stated that while the textbooks published before 2005 ensured the transfer of information to students, not enough information was transferred in the textbooks published after 2005 and learning did not occur. It was determined that the teachers located in the theme of "Middle Travellers" did not fully defend a textbook or curriculum, that they tended to see the positive aspects of the textbooks published after 2005 and adopt them, but they also tended to stick to the textbooks published before 2005 due to the education they had received and the education they had given for years. The teachers located in the theme of "Middle Travellers" stated that both textbooks had positive and negative features, that the visuals were interesting in both textbooks and that while more information was available in the textbooks before 2005, the textbooks after 2005 had more alternative measurement and evaluation methods compared to the textbooks published before 2005. On the other hand, when the teachers located in the theme of "Innovators" compared the textbooks published before and after 2005, they generally talked about the importance of alternative measurement and evaluation approaches, of transferring information through questions and answers rather than directly giving to students and of paying attention to the development of skills in students although they sometimes defended the textbooks before 2005. When the teachers located in the theme of "Innovators" examined the subject titles in the Life Sciences textbooks published after 2005, they stated that the subject titles were chosen carefully, and these subject titles helped students to express themselves better and to discover positive and negative aspects about themselves. In light of the findings of the study, the following suggestions can be made: Firstly, the opinions of teachers who are the first to put theory into practice should be sought more frequently because it is the teachers

who put the theory given in the curriculum in practice in the classroom. In addition, the fact that the opinions about the textbooks are so different according to the results of the current study suggests that the new curriculums have not been well explained because, as mentioned before, the teachers located in the theme of “Resistant to Change” act as if they were using the textbooks published before 2005 even though they were using the textbooks published after 2005. This is important in terms of showing how difficult it is to change teachers’ perceptions of teaching and learning. As a result, it is suggested that in-service trainings related to new curricula should be made more effective, meaningful and more qualified, while it is natural to have different opinions.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

