

CEBED
3(1):2024



Sivas Cumhuriyet University
Educational Sciences Institute Journal

Published By
Sivas Cumhuriyet University
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>
e-ISSN: 2822-3675

**Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute
Journal –CESIJ**

**Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Dergisi –CEBED**

I

e-ISSN: 2822-3675

**Volume / Cilt 3 | Issue / Sayı 1
Pages / Sayfa: 1-33**

March/Mart 2024

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>

Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal –CESIJ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi –CEBED

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Educational Sciences Institute
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Murat BURSAL

II

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Editör

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Assistant Editor

Dr. Mehmet Akif BİRCAN

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN

Publication Coordinator

Dr. Mehmet Akif BİRCAN

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN

Publishing Editor

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Yayın Editörü

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Technical Check and Layout Assistants

Sivas Cumhuriyet University Electronic
Journal Office

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Elektronik
Dergi Ofisi

Indexing/İndeksler

ASOS İNDEKS

İdeal Online

Research Bible

Directory of Research Journals Indexing

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)

Google Scholar

Türk Eğitim İndeksi

Publication Board/ Yayın Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN (Yazı İşleri Müdürü)

Prof. Dr. Serkan BULDUR (Editör)

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Metin POLAT (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Gülşınar AKBULUT ÖZPAY (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Soner DOĞAN (Enstitü Kurulu Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Sibel KORKMAZGİL (Enstitü Kurulu Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Cem GÖKMEN (Enstitü Kurulu Üyesi)

Contents / İçindekiler

Editorial

V

Editörden

VI

IV

Bir Zihin Mimarisi Modelinin Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik Başarılarını Yordama Durumunun İncelenmesi: TIMSS 2019 Sınavı

Mustafa ACAR

1-12

Ödev Uygulamalarının Eğitim Sürecindeki Durumu: Bir Literatür Taraması

Mahmut ELMA, Osman SAMANCI

13-21

In the Texts of the 7th Grade Social Studies Textbook, the Value of 'Sensitivity'

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Metinlerinde "Duyarlılık" Değeri

Hafsa Şehadet FİLİZ, Nihat ŞİMŞEK

22-33

Editorial

Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal – CESIJ is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CESIJ aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. Our editorial board is happy to publish the 1st issue of the 3rd volume of our journal (March 2024). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly authors and reviewers. Our next issue will be published in October 2024.

In this issue, there are 3 studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal.

Prospective authors could upload their studies to <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to sbuldur@cumhuriyet.edu.tr. Reviewer certificates are sent through Dergipark. Therefore, those who wish to get a certificate should apply for it through Dergipark. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

Prof. Dr. Serkan BULDUR
Editor-in-Chief
March, 2024

Editör'den

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (CEBED), Sivas Cumhuriyet Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CEBED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 3. cildinin 1. sayısını (Mart 2024) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Bir sonraki sayımız Ekim 2024'te yayımlanacaktır.

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş 3 makale bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini sbuldur@cumhuriyet.edu.tr adresine e-posta ile gönderebilirler. Hakem sertifika işlemleri Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle hakem sertifikası almak isteyen hakemlerimizin Dergipark üzerinden başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

Prof. Dr. Serkan BULDUR
Editör
Mart, 2024



Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebced>

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

The Investigation of The Prediction of Students' Science and Math Scores by A Cognitive Architecture Model: 2019 Examination TIMSS#

Mustafa Acar¹

¹Doktor, Sivas, Turkey

Research Article

Acknowledgment

This study was produced from a part of the doctoral thesis under the supervision of Prof. Dr. Ahmet KILINÇ.

History

Received: 07/08/2023

Accepted: 22/11/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study is to construct a cognitive architecture model and examine its predictive capacity on students' achievement in science and mathematics. In this context, the cognitive architecture model, was established based on the perception of reality and consisting of four themes: metaphysics, physics, biology and sociology. Afterwards, the predictability of this model to students' science and mathematics achievement was examined. In the first stage, the grounded theory, which is an interpretive model, was used to form the theoretical part of the research. In the second stage, the relational survey model was used to reveal student success. The sample of the research consists of 181 eighth grade schools and 4077 students studying in Turkey who participated in the TIMSS application in 2019. In the study, the results of the science and mathematics achievement test applied to the eighth-grade students participating in the TIMSS 2019 application and the answers given to the student questionnaire were used as research data. Hierarchical regression analysis was conducted to understand how students' science and mathematics achievement was predicted by the cognitive architecture model. The results of the study showed that various items in the student questionnaire significantly predicted student achievement in accordance with the cognitive architecture model developed. In other words, it has been concluded that the cognitive architecture model, developed is a valid and powerful model in understanding the relationship between student variables and success.

Keywords: Science achievement, mathematics achievement, students, the cognitive architecture model, TIMSS

Bir Zihin Mimarisi Modelinin Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik Başarılarını Yordama Durumunun İncelenmesi: TIMSS 2019 Sınavı

Bilgi

Bu çalışma Prof. Dr. Ahmet KILINÇ danışmanlığında yapılan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Süreç

Geliş: 07/08/2023

Kabul: 22/11/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın amacı bir zihin mimarisi modeli kurmak ve bu modelin öğrencilerin fen ve matematik başarılarını yordama durumunu incelemektir. Bu kapsamda gerçeklik algısını temel alan ve metafizik, fizik, biyoloji ve sosyoloji olmak üzere dört temadan oluşan bir zihin mimarisi modeli kurulmuştur. Sonrasında ise bu modelin öğrencilerin fen bilimleri ve matematik başarılarını yordama durumu incelenmiştir. İlk aşamada araştırmanın teorik kısmının oluşması adına yorumsal bir model olan gömülü desen kullanılmıştır. İkinci aşamada ise öğrenci başarısını ortaya koymada ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019 yılındaki TIMSS uygulamasına katılan Türkiye'de öğrenim gören sekizinci sınıf düzeyinde 181 okul ve 4077 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada TIMSS 2019 uygulamasında yer alan sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmış olan fen bilimleri ve matematik başarı testi sonuçları ve öğrenci anketine verilen cevaplar araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin fen ve matematik başarısının zihin mimarisi modeli tarafından nasıl yordandığını anlamak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonuçları öğrenci anketinde yer alan çeşitli maddelerin geliştirilen zihin mimarisi modeline uygun olarak öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Farklı bir ifadeyle geliştirilen zihin mimarisi modelinin öğrenci değişkenleri ile başarı arasındaki ilişkiyi anlamada geçerli ve güçlü bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri başarısı, matematik başarısı, öğrenci, zihin mimarisi modeli, TIMSS

acar.ttm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8814-8891>

How to Cite: Acar, M. (2024). Bir zihin mimarisi modelinin öğrencilerin fen bilimleri ve matematik başarılarını yordama durumunun incelenmesi: TIMSS 2019 sınavı. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 3(1):1-12

Giriş

Eğitim sisteminin çıktısını ortaya koymak amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bir nesnenin ya da bireyin belirli bir niteliğe sahiplik derecesinin belirlenmesi ölçme olarak ifade edilmektedir (Kan, 2006). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile kıyaslanması sonucunda bir karara varma şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut, 1990). Alan yazında öğretim programının temel öğeleri arasında yer alan ve birbirinden bağımsız düşünülmemeyen ölçme ve değerlendirmenin farklı kullanım amaçları yer almaktadır. Bunların en önemlileri i) öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecine dahil etme, ii) öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya çıkarma, iii) öğrencileri yönlendirme, iv) öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleme olarak karşımıza çıkmaktadır (Popham, 2005). Ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretimin her kademesinde yapılmasının yanı sıra, kademeler arası geçişlerde de yer verilmektedir. Çeşitli sınavlar adı altında (sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav, AYT ve TYT gibi.) gerçekleştirilen bu kademeler arası geçiş sınavları, merkezi sınavlar olarak bilinmektedir. En genel anlamda merkezi sınavlar; öğrencilerin eğitimsel olarak ilerlemelerine karar verilmesi, bir programa yerleşmeleri, okul başarı düzeyini ve öğretmen performansının ortaya çıkarma gibi eğitim süreciyle ilgili önemli kararların bir sonucu olan geniş ölçekli sınavlardır (Buldur ve Acar, 2019; Greene, 2011).

Ulusal ve Uluslararası Sınavlar

Ülkemizde uzun yıllardır kademeler arası geçişlerde çeşitli merkezi sınavlar yapılmaktadır. Ortaokul basamağından liseye geçişte sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavı ve lise basamağından da üniversiteye geçişte temel yeterlilik testi (TYT) ile alan yeterlilik testleri (AYT) uygulanmaktadır (Acar ve Buldur, 2021). Yapılan bu sınavlar öğrenci düzeylerini belirleyerek bir sonraki kademeğe yerleşmelerini sağlamaktadır. Ulusal alanda gerçekleştirilen bu sınavların yanı sıra uluslararası alanda da çeşitli sınavların varlığı söz konusudur. Bu sınavlar farklı kurumların öncülüğünde gerçekleştirilerek çeşitli ülkelerde de bu sınavlara katılmaktadır. Küreselleşen dünyada ülkelerin kendi yaptıkları ulusal sınavlarının yanı sıra uluslararası alanda da konumlarını görmek adına eğitim göstergelerine ihtiyaç vardır. Bu sınavlar uluslararası alanda farklı ülkelerin başarılarının karşılaştırılması sayesinde; ülkelerin eğitim sistemindeki eksikleri hakkında dönütler vererek ayrıca da katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerindeki politikaları belirlenmektedir. Ülkelerin eğitim alanındaki başarılarının karşılaştırıldığı bu sınavların başında PISA ve TIMSS sınavları gelmektedir. Her üç yılda bir yapılan PISA sınavı, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) organizasyonunda, her dört yılda bir yapılan TIMSS sınavı da Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) organizasyonunda da gerçekleştirilmekte ve çeşitli ülkeler katılım göstermektedir. Türkiye PISA sınavına ilk kez 2003 yılında ve TIMSS sınavına ise ilk kez 1999 yılında katılmıştır.

TIMSS ve Türkiye

Kısa adı TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) olan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) dördüncü yıl arayla gerçekleştirdiği dördüncü ve sekizinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini konu alan bir tarama araştırması olarak bilinmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). TIMSS uygulamasında temel amaç, dünya çapında matematik ve fen bilimleri öğretimi geliştirebilmek adına her ülkenin kendi öğretim programlarını ve yöntemlerini görmelerine olanak sağlayarak, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile çeşitli parametrelerin ilişkisini ortaya koymaktır (Mullis ve diğerleri, 2016). TIMSS uygulamasında dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmaktadır (MEB, 2020).

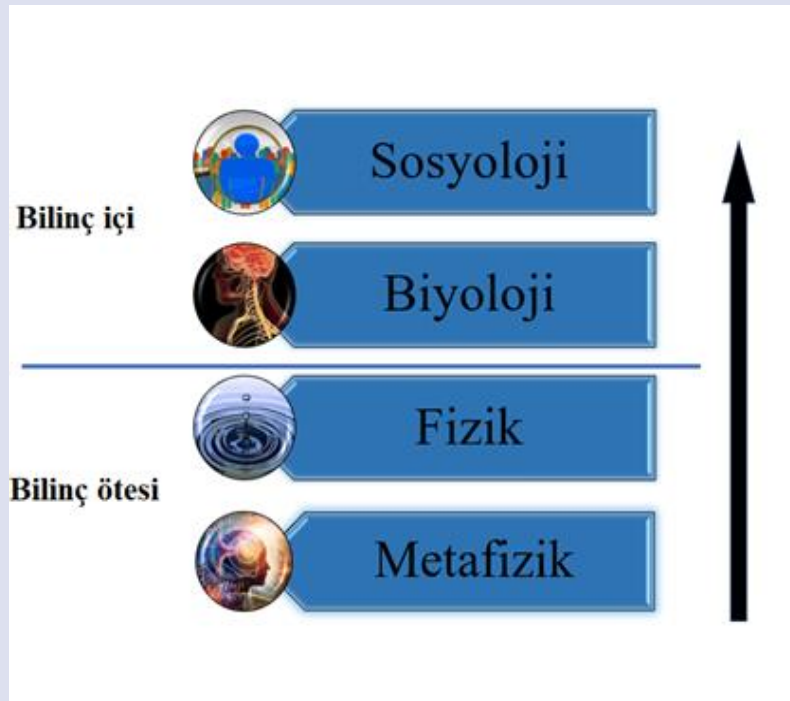
Ülkemizin TIMSS uygulaması sonuçlarına ilişkin yakın tarihine bakıldığında, 2011 TIMSS uygulamasında dördüncü sınıf düzeyinde matematik başarısında ortalamamızın altında kalarak 35. sırada, fen bilimleri başarısında yine ortalama altında kalarak 36. sırada yer aldığı gözlenmiştir. Ülkemiz aynı dönemdeki uygulamada sekizinci sınıf düzeyinde matematik başarısında 42 ülke arasında 24. sırada, fen bilimleri başarısında da 21. sırada yer almaktadır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2014). TIMSS 2015 uygulaması sonuçlarında ülkemiz dördüncü sınıf düzeyinde matematik başarısında yine her alanda da ortalama başarı puanının altında kalarak 49 ülke arasında 36. sırada, fen bilimleri başarısında 47 ülke arasında 35. sırada yer almaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2016). Aynı dönem uygulamanın sekizinci sınıf düzeyinde ülkemiz matematik başarısında 39 ülke arasında 24. sırada ve fen bilimleri başarısında 21. sırada yer almaktadır. Ülkemiz bu iki başarı sonucunda da TIMSS ortalamamızın altında kalmıştır (MEB, 2016). Ülkemizin katılmış olduğu son TIMSS uygulaması olan TIMSS 2019'da dördüncü sınıf düzeyinde matematik başarısında ülkemiz TIMSS ortalamamızından 23 puan fazla alarak 58 ülke arasından 23. sıraya yükselmiştir. Benzer şekilde de fen bilimleri başarısında ülkemiz TIMSS ortalamamızından 26 puan fazla alarak 58 ülke arasında 19. sıraya yükselmiştir. Aynı uygulamada sekizinci sınıf düzeyinde ülkemizin matematik başarısına bakıldığında her ne kadar TIMSS ortalamamızın dört puan altında kalsa da önceki döneme göre puan artışı anlamlı olup 39 ülke arasında 20. sırada yer almaktadır. Ülkemiz fen bilimleri başarısı sonuçlarında ise TIMSS ortalamamızından 15 puan fazla alarak 39 ülke arasında 15. sırada yer almaktadır (MEB, 2020).

Zihin Mimarisi Modeli

Zihin mimarisi modeli (ZMM) özellikle gerçeklik algısı ile ilgili felsefi çalışmalar ve beyin çalışma prensipleri ile ilgili nörobilim çalışmaları baz alınarak teorik anlamda varsayılan bir modeldir. Bu noktada zihin mimarisi modelinin ortaya çıkışında Platon'un idealar teorisi (Platon, 1992), Heidegger'in zaman-varlık teorisi (Heidegger, 2018), Wittgenstein ve Chomsky'nin dil teorileri (Chomsky, 2011; Panova, 1997; Wittgenstein ve Monk, 2013), Freud'un bilinç ve bilinç altı ile ilgili fikirleri (Freud, 1994), Jung'un bilinç teorileri (Jung, 2006), Piaget'in şema teorisi (Wadsworth, 2015; Woolfolk, 2016), Kahneman'ın yavaş ve hızlı düşünme ile ilgili görüşleri (Kahneman, 2018), bilişsel psikoloji ve nörobilim çalışmaları etkili olmuştur.

Üzerinde durulan zihin mimarisi modeli dörtlü parametre şeklindedir. Bu modelin birinci temasını metafizik oluşturmaktadır. Metafizik bir boyutludur ve fizik ötesini ifade etmektedir. Burada metafizik teması ahlaki yapı ile ilişkilendirilerek; adil davranma, kötü ve incitici söylemler, sevilmeyen şeylerin yapılması, yalan söyleme, tehdit ve hakaret etme gibi kavramları kapsamaktadır. İkinci temayı fizik oluşturmaktadır. Fizik zihnin bir parçasıdır ve görülen her şey zihnin içinde yer almaktadır. Fizik alemine nesnelere yansımaları ile ulaşılır ve bu tema iki boyutludur. Fizik teması, biyoloji ve sosyoloji temalarına ulaşmayı sağlamaktadır. Araştırmada fizik teması mekânsal algılar olarak nitelendirilerek; okulda olma, devamsızlık, kendine ait oda, okula ait hissetme ve okulda kendini güvende hissetme gibi

kavramları ile ifade edilmektedir. Üçüncü tema biyoloji olarak ifade edilmektedir. Biyoloji teması insan yaşamını ele almaktadır. Benzer şekilde bedensel bir durum ve cinsiyet gibi özellikleri barındıran biyoloji teması üç boyutludur. Son tema olan sosyoloji teması bireyler arası ilişkileri ifade etmektedir. Burada sosyoloji teması ile dördüncü boyuta geçilmektedir. Dörtlü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiyi gösteren görsel Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1: Dörtlü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiyi gösteren görsel

Şekil 1'de de görüldüğü gibi model genel olarak değerlendirildiğinde insan zihni/bilinci iki parça halinde düşünülebilir. Metafizik ve fizik alan ile temas halinde olan

zihin katmanı bilinç ötesindedir ve fark edilebilir değildir. Ancak biyoloji ve sosyoloji katları bilinç içerisinde ve kapsamındadır. Bu şekilde bir gerçeklik algısının

şekillenme süreci aslında ahlaki bir muhakeme amacıyla inşa edilir. Bu durumu bir nesneyi gören bireyin yukarıda açıklandığı gibi amigdala, hipokampus, brocea gibi dil alanları ve görme korteksinin aktifleştirdiği bilinirken prefrontal korteks denen ahlak ve karakter ile ilgili bölümünde aynı anda aktifleşmesi desteklemektedir (Eslinger ve diğerleri, 2004). Buna göre metafizik katında bir boyut halinde olan yapı iyilik-kötülük şeklinde bir sosyal amaca dönüşecek ilk nüvedir. Bu nüve fizik katında varlık haline biyoloji katında ise deneyimlenmiş algılara ve bunların yarattığı duygulara, son olarak sosyoloji katında iyilik ya da kötülüğün tecelli edeceği bilgi, para ya da çalışma alanı gibi bir sermayeye dönüştürülür. Bu açıdan bakıldığında insan zihni gerçeklik algısında önce bir iyilik-kötülük nüvesi, sonrasında bu nüvenin varlıklanması, sonrasında bu varlığın biyolojik olarak deneyimlenmesi ve son olarak sosyal bir sermayenin oluşarak iyilik-kötülüğün tecelli etmesi (sermayenin kullanılması) şeklinde bir sıra izlemektedir (Chomsky, 2011; Jung, 2006; Wittgenstein ve Mork, 2013).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Son dönemlerde yapılan TIMSS uygulamaları ile 2019 yılında gerçekleştirilen TIMSS uygulaması sonuçları göz önüne alındığında ülkemizin önceki dönemlere kıyasla 2019 TIMSS başarı sonuçlarında ciddi bir artış gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla da bu anlamlı artışın altında yatan sebepler merak konusu olmuştur. Alan yazında TIMSS uygulaması ile ilgili olarak yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrenci özellikleri (Akıllı, 2015; Kahraman, 2014; Wang, Osterlind ve Bergin, 2012; Yurt ve Sunbul, 2013) ve okul/sınıf özellikleri (Abazaoğlu, 2014; Aypay, Erdoğan ve Sözer 2007; Yetişir, 2014) hakkında olduğu görülmektedir. Merkezine öğrenci özelliklerini alan TIMSS çalışmaları incelendiğinde TIMSS başarısına etki eden öğrenci özellikleri arasında öğrenci katılımı, fen bilimlerine yönelik tutum, matematiğe yönelik tutum, öğrencinin anne ve baba gelir düzeyi ve eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, kendine ait odası olma, bilgisayar kullanımı, ev ve okul yaşantıları ile ilgili özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Doğan ve Barış, 2010; Erşan, 2016; Karaca, 2018; Pektaş, 2010).

İlgili araştırmalara bakıldığında belirtilen özellikler için ya ayrı ayrı araştırma yapıldığı ya da bu özelliklerin araştırmaların alt boyutları olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise bahsedilen özellikler teorik olarak geliştirilen bir zihin mimarisi modeli üzerinden incelemeye tabii tutulmuş ve bu model altında önceki çalışmalarda birbirinden bağımsız olarak değerlendirilen özellikler dört genel temadan oluşan bir zihin mimarisi modeli ile daha basit bir sınıflama altına alınmıştır. Bu dört tema Metafizik, Fizik, Biyoloji ve Sosyoloji'dir. Bu çalışmada bu dört tema altında toplanan ve öğrenci anketinde yer alan çeşitli özelliklerin öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarısına etkisi anlaşılmasına çalışılmıştır.

Literatürdeki çalışmalarda öğrenci anketlerinde yer alan çeşitli özelliklerin faktör analizi gibi analizler ile faktör

boyutları üzerinden sınıflandırılmaya ve bu sınıflandırmaların araştırmacıların deneyimi ve literatür kullanılarak adlandırılmaya çalışıldığı gözlenmektedir (Doğan ve Barış, 2010; Ölçüoğlu ve Çetin, 2016; Uzun ve Öğretmen, 2010).

Bu çalışmada ise çeşitli felsefi ve dilsel kaynaklar ile tanımlanan gerçeklik algısının şekillenmesi üzerinde bir zihin mimarisi modeli önden kurulmuş ve bu modelin fen bilimleri ve matematik ders başarısını nasıl yordadığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu noktada modelin gösterdiği başarı, böyle bir model üzerinden öğrenci özelliklerinin gruplanması ya da modelin beslendiği kaynaklara (beynin çalışma prensipleri ve gerçeklik algısı) göre eğitsel müdahalelerin yapılması anlamına gelir. Örnek verilmek istenirse öğrencinin devam durumu önceki çalışmalarda sadece basit bir demografik özellik olarak görülürken bu çalışmada geliştirilen modelde devam durumu bir fiziki varlık durumu olarak ele alınmaktadır. Bu fiziki varlık durumunun metafizik bir temelden kaynaklandığı ve bu durumun bireyde belirli bir Biyoloji edinime sahip olduğu ve devamında da bir Sosyoloji yarattığı şeklinde ilerleyen bir muhakemenin bu model sayesinde mümkün olabileceği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın amaçları;

i) zihnin çalışma prensipleri temsil edecek basit bir zihin mimarisi modeli geliştirmek ve

ii) zihin mimarisi modeline göre gruplanan TIMSS öğrenci özellikleri verisinin öğrencilerin fen bilimleri ve matematik başarılarına etkisini ortaya çıkarmak şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

TIMSS 2019 uygulamasında sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik başarılarını yordayan öğrenci özelliklerinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem esas alınmıştır. Araştırmanın teorik kısmının oluşması adına yorumsal bir model olan gömülü desen (Strauss ve Corbin, 1997) kullanılmıştır. Bu aşamada alan yazında yer alan dokümanların detaylı bir şekilde analiz edilmesi, tematik bir şekilde gruplanması ve bu temalar arasındaki ilişkileri kurularak teorik bir modelin geliştirilmesi sağlanmıştır. Nicel boyutta ise öğrenci başarısını ortaya koymada ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın birinci bölümü nitel boyutunda teorik örnekleme söz konusu iken, ikinci bölüm olan nicel boyutunda 2019 yılındaki TIMSS uygulamasına katılan Türkiye'de öğrenim gören sekizinci sınıf düzeyinde 181 okul ve 4077 öğrenciden oluşan bir örneklem kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada teorik yapının kurulduğu birinci bölümü için alan yazında yer alan makale, tez ve kitapların doküman analizi ile teorik bir modellemesi yapılmıştır (Strauss ve Corbin, 1997). Bu modelin test edildiği ikinci bölümde ise TIMSS 2019 uygulamasına yer alan sekizinci

sınıf öğrencilerine uygulanmış olan fen bilimleri ve matematik başarı testi sonuçları ve öğrenci anketine verilen cevaplar araştırma verisi olarak kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın teorik yapısının kurulmasında doğal sorgulamanın geçerlik ve güvenilirlik esaslarından yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda zihin mimarisi hakkında; Google Akademik, Scienceopen, Ulusal Tez Merkezi, Core, Dergipark ve Open Library veri tabanlarından yararlanarak 27 makale, 14 lisansüstü tezi ve dokuz kitap detaylı bir şekilde okunarak incelenmiştir. Bu dokümanlar birbirinden bağımsız olarak yazar ile bir fen eğitimi uzmanı tarafından modellenmiştir. Taraflar arasında görüş ayrılığı kalmayana kadar bu durum devam etmiştir. Bu kapsamda alan yazında yer alan geçerlik ve güvenilirlik esasları uygulanarak; üçgenleme, ek kodlayıcı, ayrıntılı betimleme ve negatif durum analizleri yolları ile geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmaya çalışılmıştır (Amstrong ve diğerleri, 1997; Denzin ve Lincoln, 1994; Lincoln ve Guba, 1985; Mays ve Pope, 2000; Walker ve Myrick, 2006).

Araştırmada teorik yapının test edildiği ikinci bölümde ise TIMSS verilerinden yararlanılmıştır. Bu veriler TIMSS'in internet sitesinden alınmıştır (<https://timss2019.org/international-database/>). Verilerin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri de yine bu sitede yer almaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde teorik modelin başarıyı yordama durumunu ortaya koymak amacıyla ilk aşama olarak değişkenler oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri için sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS kapsamında fen bilimleri ve matematik testlerinden

aldıkları puanlar için hesaplanan beş makul değer ortalamarı alınmıştır (öğrenciler farklı kitapçıklarda sınava katıldığı için, her öğrenciye ait beş puan hesaplanmıştır ve bu puanlar makul değer olarak adlandırılmaktadır). İkinci aşamada ise bağımsız değişken olarak öğrenci anketinde yer alan maddeler ele alınmıştır. Bu maddeler kendi içerisinde; metafizik, fizik, biyoloji ve sosyoloji teması olarak dört parametrede toplanmaktadır. Üretilen bu indislerin geçerlik boyutu için biri fen eğitimi ve istatistik alanında diğeri ise eğitim bilimleri ve psikoloji alanında uzman olan iki araştırmacının görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca bu indisler için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci bölümü olan teorik yapının oluşturulması adına içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak veri kaynağı olan dokümanlar tasnif edilmiş, sonrasında detaylı bir şekilde okunarak temel temalar çıkarılıp, bu temalar arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak meta-temalar üretilmiş ve bu meta-temalar arasında neden-sonuç ilişkileri kurulmuştur. Neden-sonuç ilişkileri kurulana kadar olan bölümde felsefi ve ampirik bilimsel veriler üzerinden insanın gerçekliği algılama mekanizmaları kullanılırken, neden-sonuç ilişkilerinin kurgulanmasında beynin çalışma prensiplerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise verilerin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Neden-sonuç ilişkisinin ortaya çıkarılması amacıyla hiyerarşik regresyon analizi esas alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi için gerekli olan varsayımlar ve bu varsayımların nasıl sağlandığına ilişkin bilgiler Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1: Hiyerarşik regresyon analizi varsayımları

| Varsayım | Varsayım Şartları |
|---------------------|--|
| Normallik | Kolmogorov Smirnov testi, Çarpıklık basıklık katsayıları, Çok değişkenli normallik testi (Mahalanobis mesafeleri) |
| Çoklu Bağlantılılık | Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, Tolerans Değeri, Varyans Büyütme Faktörü (VIF) Durum İndeksi. |

Çizelge 1'de görüldüğü gibi hiyerarşik regresyon analizinin varsayımlarında normallik için Kolmogorov Smirnov testi, çarpıklık basıklık katsayıları ve çok değişkenli normallik testi (varyansların homojenliği testinin anlamlı olmaması ($p>.05$), çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir aralıkta (+2/-2) olduğunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir), (Mahalanobis mesafeleri), çoklu bağlantılılık için de yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, tolerans değeri ve varyans büyütme faktörü (VIF) durum indeksine bakılmıştır (varyans büyütme faktörü (VIF), (10'dan küçük)

ve tolerans değerlerinin (0,2'den büyük olması) incelenmesi sonucunda çoklu bağlantılılık olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005).

Bulgular

Zihin Mimarisi Modeli'nin Fen Bilimleri Başarısını Yordaması

TIMSS 2019 uygulamasına katılan sekizinci sınıftaki Türk öğrencilerin fen bilimleri başarıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ZMM'nin, fen bilimleri başarılarını ne

şekilde yordadığını ortaya koymak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri

başarıları ile dörtlü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2: Öğrencilerin fen bilimleri başarıları ile dörtlü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar

| | Fen bilimleri başarıları | Metafizik puanı | Fizik puanı | Biyoloji puanı | Sosyoloji puanı |
|--------------------------|--------------------------|-----------------|-------------|----------------|-----------------|
| Fen bilimleri başarıları | | ,15* | ,33* | ,36* | ,39* |
| Metafizik puanı | ,15* | | ,28* | ,25* | ,15* |
| Fizik puanı | ,33* | ,28* | | ,47* | ,56* |
| Biyoloji puanı | ,36* | ,25* | ,47* | | ,47* |
| Sosyoloji puanı | ,39* | ,15* | ,56* | ,47* | |

* $p < ,05$

Çizelge 2’de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenler için hesaplanan korelasyon katsayıları için dörtlü parametre öğrenci özelliklerinin birbiri ile ilişkilerine bakıldığında bu ilişki değerlerinin ,70’den küçük olduğu görülmektedir. Hiyerarşik regresyon analizini yapabilmek için varsayımları test edilmiştir. Bu anlamda normallik varsayımı için; çarpıklık-basıklık katsayıları, mod-meydan-ortalama ve Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve Mahalanobis uzaklığı düzeltilmesi yapılarak

normalliği bozan veriler (13,277 kritik değer için 129 öğrenci) analiz dışında tutulmuştur. Son olarak ise hiyerarşik regresyon varsayımları arasında yer alan varyans büyütme faktörü (VIF), (10’dan küçük) ve tolerans değerlerinin (0,2’den büyük olması) incelenmesi sonucunda çoklu bağlantılılık olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005). Bu bilgiler ışığında verilerin analizinde hiyerarşik regresyon analizi esas alınmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri başarıları ile dörtlü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Çizelge 3’te yer almaktadır.

Çizelge 3: Öğrencilerin fen bilimleri başarıları ile dörtlü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiyi ait hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

| Model | Yordayıcı | B | Standart Hata | β | R^2 |
|-------|-----------|---------|---------------|---------|-------|
| 1 | Metafizik | 2,144 | ,217 | ,16** | ,02** |
| 2 | Metafizik | 274,792 | 13,187 | ,07** | ,11** |
| | Fizik | ,907 | ,216 | ,31** | |
| 3 | Metafizik | ,447 | ,211 | ,03* | ,17** |
| | Fizik | 3,103 | ,266 | ,20** | |
| | Biyoloji | 2,968 | ,184 | ,27** | |
| 4 | Metafizik | ,597 | ,207 | ,04** | ,21** |
| | Fizik | 1,320 | ,290 | ,08** | |
| | Biyoloji | 2,204 | ,188 | ,20** | |
| | Sosyoloji | 173,456 | 13,334 | ,25** | |

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Çizelge 3 incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizine birinci adımda ZMM’nin metafizik teması alınmıştır. Metafizik ile fen bilimleri başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R^2=,02$, $\beta =,16$). Analize ikinci adımda eklenen ZMM’nin fizik ile metafizik temaları fen bilimleri başarılarını anlamlı yordamaktadır ($R^2=,11$, $\beta=,31$). Burada modele fiziğin eklenmesi ile metafiziğin önem sırasını düşürmektedir (metafizik: $\beta=,07$). Analize üçüncü adımda biyoloji teması dahil edilmiştir. Metafizik, fizik ve biyoloji temaları birlikte fen bilimleri başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R^2=,17$, $\beta=,27$). Bu adımda biyoloji

temasının dahil olmasıyla birlikte metafizik ve fiziğin önem sırasını düşürdüğü görülmektedir (metafizik: $\beta=,03$, fizik: $\beta=,20$). Son adımda ise analize ZMM’nin sosyoloji teması eklenmiştir. Metafizik, fizik, biyoloji ve sosyoloji temalarının hep birlikte fen bilimleri başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R^2=,21$, $\beta=,25$). Son adımda modele sosyolojinin dahil olmasıyla birlikte metafizik, fizik ve biyolojinin önem sırasını düşürmektedir (metafizik: $\beta=,04$, fizik: $\beta=,08$, biyoloji: $\beta=,20$). Burada dört temanın birlikte fen bilimleri başarılarının %21’ini açıkladığı görülmektedir. Buradaki bulgular dört temanın birbirini

destekliğini ve modelin iyi çalıştığını göstermektedir. Bu sonuca göre ZMM'nin fen bilimleri başarısını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında ZMM'nin geçerli bir model olduğu ve bu modeldeki temaların birbirini besler şekilde iç içe geçmiş olduğunu göstermektedir.

Zihin Mimarisi Modeli'nin Matematik Başarısını Yordaması

TIMSS 2019 uygulamasına katılan sekizinci sınıf Türk öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ZMM'nin, matematik başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin ZMM ile matematik başarısı arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4: Öğrencilerin matematik başarısı ile dördü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar

| | Matematik başarısı | Metafizik puanı | Fizik puanı | Biyoloji puanı | Sosyoloji puanı |
|--------------------|--------------------|-----------------|-------------|----------------|-----------------|
| Matematik başarısı | | ,15* | ,35* | ,23* | ,45* |
| Metafizik puanı | ,15* | | ,28* | ,23* | ,16* |
| Fizik puanı | ,35* | ,28* | | ,33* | ,50* |
| Biyoloji puanı | ,23* | ,23* | ,33* | | ,32* |
| Sosyoloji puanı | ,45* | ,16* | ,50* | ,32* | |

* $p < ,05$

Yukarıdaki çizelgede görüldüğü gibi yordayıcı değişkenler için hesaplanan korelasyon katsayıları için dördü parametre öğrenci özelliklerinin birbiri ile ilişkilerine bakıldığında bu ilişki değerlerinin ,70'den küçük olduğu görülmektedir. Hiyerarşik regresyon analizini yapabilmek için varsayımlar test edilmiştir. Bu anlamda normallik varsayımı için; çarpıklık-basıklık katsayıları, mod-meydan-ortalama ve Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve Mahalanobis

uzaklığı düzeltilmesi yapılarak normalliği bozan veriler (13,277 kritik değer için 117 öğrenci) analiz dışında tutulmuştur. Son olarak ise hiyerarşik regresyon varsayımları arasında yer alan varyans büyütme faktörü (VIF), (10'dan küçük) ve tolerans değerlerinin (0,2'den büyük olması) incelenmesi sonucunda çoklu bağlantılılık olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005). Bu bilgiler ışığında verilerin analizinde hiyerarşik regresyon analizi esas alınmıştır. Öğrencilerin matematik başarıları ile dördü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5: Öğrencilerin matematik başarıları ile dördü parametre öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiye ait hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

| Model | Yordayıcı | B | Standart Hata | β | R^2 |
|-------|-----------|-------|---------------|---------|-------|
| 1 | Metafizik | 1,584 | ,169 | ,15** | ,02** |
| 2 | Metafizik | ,588 | ,166 | ,06** | ,13** |
| | Fizik | 6,657 | ,307 | ,34** | |
| 3 | Metafizik | ,399 | ,167 | ,04* | ,14** |
| | Fizik | 5,936 | ,318 | ,30** | |
| | Biyoloji | 1,537 | ,197 | ,12** | |
| 4 | Metafizik | ,405 | ,158 | ,04* | ,23** |
| | Fizik | 2,874 | ,336 | ,15** | |
| | Biyoloji | ,781 | ,190 | ,06** | |
| | Sosyoloji | 2,083 | ,099 | ,35** | |

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Çizelge 5 incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizine birinci adımda ZMM'nin metafizik teması alınmıştır. Metafizik ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki

olduğu görülmektedir ($R^2 = ,02$, $\beta = ,15$). Analize ikinci adımda ZMM'nin fizik teması eklenmiştir. Metafizik ve fizik birlikte matematik başarısını anlamlı yordamaktadır

($R^2=,13$, $\beta=,34$). Burada modele fizik temasının dahil olması metafiziğin önem sırasını düşürmektedir (metafizik: $\beta=,06$). Analize üçüncü adımda biyoloji teması dahil edilmiştir. Metafizik, fizik ve biyoloji birlikte matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R^2=,14$, $\beta=,12$). Bu adımda biyoloji temasının modele dahil olmasıyla birlikte metafizik ve fiziğin önem sırasını düşürdüğü görülmektedir (metafizik: $\beta=,04$, fizik: $\beta=,30$). Son adımda analize ZMM'nin sosyoloji teması eklenmiştir. Metafizik, fizik, biyoloji ve sosyoloji hep birlikte matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R^2=,24$, $\beta=,35$). Son adımda modele sosyoloji temasının dahil olmasıyla birlikte yine burada metafizik, fizik ve biyolojinin önem sırasını düşürmektedir (metafizik: $\beta=,04$, fizik: $\beta=,15$, biyoloji: $\beta=,06$). Burada dört temanın birlikte matematik başarısının %24'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında ZMM'nin geçerli bir model olduğu ve bu modeldeki temaların birbirini destekler şekilde iç içe geçmiş olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada bir zihin mimarisi modelinin öğrencilerin fen bilimleri ve matematik başarılarını yordama durumu incelenmiştir. Başarı açısından bakıldığında (metafizik katındaki) öğretmenin sözünü kesmek ya da sınıf kurallarına uymamak gibi iyilik-kötülük gibi davranışların (fizik katında) derse devam etme, belli ders faaliyetlerine aktif olarak katılma ve öğrendiklerini uygulama gibi temel bazı hareketlere ve varlıklarındamalara, bu hareket ve varlıklarındamaların ise (biyoloji katında) dersi sevmek, dersten hoşlanmak, dersten gerilmek ya da derste heyecanlanmak gibi bazı temel biyolojik edinimlere, bu edinimlerinde (sosyoloji katında) kariyer bulma, iş bulma, özel ders alma, ödevler yapma, diğerlerinin gözünde değerlendirilme, aileye benzer bir sosyokültür oluşturma ve ailenin kapılarından faydalanma gibi sosyal fayda ve sermayelere dönüştüğü söylenebilir. Zihin mimarisi modelinde biyoloji katıyla ilişkilendirilen sonuçlara paralel olarak Ceylan ve Berberoğlu (2007) ile Mohammadpour ve Abdul Ghafar (2014), gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin başarısızlık algısı, derse tutumların, dersi sevmek, derse değer verme gibi özelliklerin öğrencilerin başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Yalçın ve diğerleri (2017), okulda zorbalığa uğramanın, öğrencilerin matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar metafizik temasının başarıyı açıklamada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucuna paralel olarak Aydın, (2015) TIMSS 2011 uygulamasına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmada cinsiyet, evdeki eğitim kaynakları ve matematik dersine ilişkin özgüven gibi öğrenci değişkenlerinin matematik başarısının yaklaşık %31'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Liou ve Liu'nun (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarında fen bilimleri öğrenmede kendine güvenin fen bilimleri başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, yapılan bu çalışmada zihin mimarisi modelinin

açıkladığı, fizik ve biyoloji temalarını desteklemektedir. Benzer sonuçların görüldüğü diğer bir çalışmada Erşan (2016), TIMSS 2011 sınavına katılan Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumu, matematik öğrenmeyi sevmeleri ve okullarının akademik başarıya önem vermelerinin matematik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik başarılarındaki farklılıkların %33'ünün okullar arası farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun hem öğrenci düzeyinde hem de okul düzeyinde matematik başarısında etkili olduğu ve sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin bulunduğu okullarda akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrenci düzeyinde matematik öğrenmeyi sevmek ve okul düzeyinde akademik başarıya önem vermenin matematik başarısını artırdığını ifade etmiştir. Gerek bu araştırma sonuçları gerekse alan yazın araştırma sonuçları TIMSS sınavının öğrenci özellikleri perspektifinden bakıldığında önemli görülmektedir. TIMSS uygulamasının amacının öğrenci anketleri ile öğrenci başarılarına yön veren matematik ve fen bilimleri derslerine yönelik tutumları, derslere değer verme, akran zorbalığı, okula aidiyet, kendine güven ve akran zorbalığı vb. gibi öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi olmasından dolayı (Mullis ve diğerleri, 2016), zihin mimarisi modelinin TIMSS uygulamasının amacına hizmet ettiği düşünülmektedir. Özetle hem bu çalışmadan elde edilen sonuçların hem de alan yazında yer alan çalışmaların birbirini desteklemesi modelin iyi çalıştığını göstermektedir.

Fen bilimleri ve matematik başarı puanında modelin bütün katları bir arada değerlendirildiğinde her tema başarı üzerinde etkili olsa da sosyoloji temasının başarıyı en güçlü şekilde yordayan (matematikte $\beta=,35$, fen bilimlerinde $\beta=,25$) tema olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak Karaca (2018), gerçekleştirdiği çalışmada da öğrencilerin eğitim hayatına yönelik gelecek planlarının matematik başarısı üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan fen bilimleri ve matematik başarısı arasında bariz olarak ortaya çıkan fark ise fizik temasının matematikte önemli iken fen bilimlerinde önemini kaybetmesi (matematikte $\beta=,15$, fen bilimlerinde $\beta=,08$), fen bilimlerinde ise biyoloji temasının matematiğe göre daha önemli (matematikte $\beta=,06$ fen bilimlerinde $\beta=,20$) olmasıdır. Bu durum öğrencilerin başarılarında matematik için aktif faaliyetlere katılmanın ve bu faaliyetleri yapmanın çok önemli olduğunu, fen bilimlerinde ise bunun yerine derse yönelik duygusal edinimlerin çok önemli olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Araştırma sonuçlarının aksine Yetişir (2014), gerçekleştirdiği çalışmada öğrencinin derse katılma isteğinin fen bilimleri başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun temel nedeni iki farklı araştırmanın TIMSS uygulamasının farklı dönemlerini kapsaması olarak da gösterilebilir.

Yine bu çalışmayı destekler nitelikte Sağlam Tosun (2016), gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarılarını cinsiyetin etkilediği ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir

farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Fidan Dişikitli (2011), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden, kız öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarılarının erkek öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gerek bu çalışmanın gerekse alan yazından hareketle özellikle son dönemlerde eğitim fakültelerinde fen bilgisi öğretmenliği programına kayıt yaptıran kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere kıyasla fazla olması, fen bilimleri dersinin de kız öğrenciler tarafından daha çok sevildiğinin göstergesi olabilir. Yine çalışma sonuçlarına benzer olarak Akıllı (2015), fen öğrenmeyi sevme ve fen dersine verilen değer değişkenlerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarısını pozitif yönde etkilediği bunun aksine kendine güven değişkeninin negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın TIMSS 2019 uygulamasında yer alan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencileri için ayrı ayrı yapılması planlanmıştır ancak araştırma kapsamında öğrenci anketinden türetilen parametrelerin sekizinci sınıf seviyesini daha iyi yansıtacağı düşüncesinden dolayı bu araştırma sadece sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca yeni üretilen indislerde bazı kayıp verilerin olduğu durumlarda istatistiğin imkan verdiği çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmada TIMSS 2019 uygulamasına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda dördüncü sınıf verileri de eklenerek sekizinci sınıf verileriyle birlikte kullanılabilir. Araştırma sonuçları TIMSS 2019 uygulamasında Türkiye örneğinde yapılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda farklı ülkeleri de dahil ederek ülke başarıları ZMM ile karşılaştırılarak incelenebilir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında fen bilimleri ve matematik başarı puanında sosyoloji temasının başarıyı en güçlü şekilde yordayan tema olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği yapma, öğretmen ile iletişim kurma ve eğitici oyunlara erişim gibi özelliklerin dolayı önem arz etmektedir. Bundan dolayı öğretimde iş birlikli çalışmanın artırılması, öğrenci-öğretmen ilişkisinin ve aile katkısının eğitim öğretime dahil edilmesi açısından yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Abazaoğlu, İ. (2014). *Fen bilgisi öğretmen ve öğrenci özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Acar, M. ve Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavları: olumsuz ve olumsuz etkileri. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 390-414.

Akıllı, M. (2015). Regression levels of selected affective factors on science achievement: a structural equation model with TIMSS 2011 data. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 19(1),1-16.

Amstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. & Marteau, T. (1997). The place of inter-rated reliability in qualitative research: An empirical study. *Sociology*, 31(3), 597-606.

Aydın, M. (2015). *Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Aypay, A., Erdoğan, M. & Sözer, M. (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on TIMSS-1999 in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1417-1435.

Buldur, S. ve Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330.

Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. Sınıflar* <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/timss/TIMS S-2011-8-Sinif%20Raporu.pdf> 'den alınmıştır.

Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarılarını açıklayan etmenler: bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim* 32(144), 36-48.

Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. 3. Edisyon, (Çev. Kocaman, A.). Bilgesu Yayınları.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Introduction: Entering the field of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS 1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.

Erşan, Ö. (2016). *TIMSS 2011 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını etkileyen faktörlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eslinger, P. J., Flaherty-Craig, C. V. & Benton, A. L. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 84-103.

Fidan Dişikitli, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ile fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics using using SPSS*. London: Sage Publication.

Freud, S. (1994). *Psikanaliz*. (Çev. Büyükören, T). Düşünen Adam Yayınları.

Greene, C. C. (2011). *Third grade teachers' experiences in preparing for and interacting with the Ohio achievement assessment: A hermeneutic phenomenological study of the effects of the 2001 no child left behind act*. Kent State University.

Heidegger, M. (2018). *Varlık ve zaman*, (Çev. K. H. Ökten). Alfa Yayın.

Jung, C.G. (2006). *Analitik psikoloji*, (Çev. E. Gürol). Payel Yayınları.

Kahneman, D. (2018). *Hızlı ve yavaş düşünme*, (Çev. O. Ç. Deniztekin ve F. N. Deniztekin). Varlık Yayınları.

Kahraman, N. (2014). Cross-grade comparison of relationship between students' engagement and TIMSS 2011 science achievement. *Education and Science*, 39(172), 95-107.

Kan, A. (2006). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. Atılğan, H. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (ss. 88-138). Anı Yayıncılık.

Karaca, F. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Liou, P. Y. & Liu, E. Z. F. (2015). An analysis of the relationships between Taiwanese eighth and fourth graders' motivational beliefs and science achievement in TIMSS 2011. *Asia Pacific Education Review*, 16(3), 433-445.

- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA:Sage Publication.
- Mays, N. & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research. *British Medical Journal* 320(1) 50-52.
- MEB. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf 'den alınmıştır.
- MEB. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim analiz ve değerlendirme raporları, Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mohammadpour, E. & Abdul Ghafar, M. N. (2014). Mathematics achievement as a function of within-and between-school differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 189-221.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS advanced 2015 international results in advanced mathematics and physics*. Boston: Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Ölçüoğlu, R. ve Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 202–220.
- Panova, E. (1997). *Wittgenstein'in felsefi metamorfozu*. (Çev. F. Osman). Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Pektaş, M. (2010). *Uluslararası matematik ve fen bilimleri eğilimleri çalışması (TIMSS 2007) Türkiye örneğinde fen bilimleri başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Platon (1992). *Devlet*. (Çev. E. Sabahattin; M. Ali Cimcoz), 7. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson Education, Inc.
- Sağlam Tosun N. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uzun, B. & Öğretmen, T. (2010). Assessing the measurement invariance of factors that are related to students' science achievement across gender in TIMSS-R Turkey Sample. *Education and Science* 35(155), 26.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev. Z. Selçuk), Pegem Akademi.
- Walker, D. & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559.
- Wang, Z., Osterlind, S. J. & Bergin, D. A. (2012). Building mathematics achievement models in four countries using TIMSS 2003. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 1215-1242.
- Wittgenstein, L. & Monk, R. (2013). *Tractatus Logico-philosophicus*. Routledge.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th Edition). Pearson Education Limited.
- Yalçın, S., Demirtaşlı, R.N, Dibek, M.I. ve Yavuz, H.C. (2017). Öğretmen ve öğrenci özelliklerinin Türkiye'deki 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin TIMSS 2011 matematik başarılarına etkisi. *Uluslararası Aşamalı Eğitim Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Yetişir, M. İ. (2014). Türkiye'de sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarısına öğrenci ve sınıf faktörlerinin çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 108-120.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Yurt, E. & Sunbul, A. M. (2013). Investigation of the relationship between TIMSS 2011 science achievement and affective characteristics. *International Journal of Social Science and Engineering*, 7(12), 1122-1123.

Summary

Introduction

Measurement and assessment practices are carried out in order to reveal the output of the education system. In addition to measurement and assessment being carried out at all levels of education and training, transitions between levels are also included. Under the name of various exams (such as the high stakes testing, for secondary education institutions that will accept students with an exam, AYT and TYT.) these Deceleration transition exams are known as high stakes testing (Buldur and Acar, 2019; Greene, 2011). In addition to these exams, there are also PISA and TIMSS exams conducted internationally. Considering the results of the TIMSS application implemented in 2019 with the TIMSS applications made recently, it is seen that our country has shown a significant increase in TIMSS success results in 2019 compared to previous periods. Therefore, the underlying reasons for this significant increase have been a matter of curiosity. In this study, the features that were evaluated independently of each other in previous studies under this model were subjected to examination through a theoretically developed mind architecture model and were placed under a simpler classification with a mind architecture model consisting of four general themes. These four themes are Metaphysics, Physics, Biology and Sociology. In this study, it was tried to understand the effect of various characteristics collected under these four themes and included in the student survey on students' mathematics and science achievement.

Method

In this study, which examines the student characteristics predicting the science and mathematics achievements of eighth grade students in the TIMSS 2019 application, the mixed method was taken as the basis. Grounded theory (Strauss and Corbin, 1997), an interpretive model, was used for the formation of the theoretical part of the research. In the quantitative dimension, the relational screening pattern has been taken as the basis for determining student success (Karasar, 2005). While the first part of this research involves theoretical sampling in its qualitative dimension, the second part, in its quantitative dimension, a sample consisting of 181 schools and 4077 students at the eighth-grade level studying in Turkey who participated in the TIMSS application in 2019, was used. For the first part of the research, in which the theoretical structure was established, a theoretical modeling of the articles, theses and books included in the field literature was carried out by document analysis (Strauss and Corbin, 1997). In the second part, where this model was tested, the results of the science and mathematics achievement test applied to eighth graders participating in the TIMSS 2019 application and the answers given to the student questionnaire were used as research data. Hierarchical regression was taken as the basis of the research.

Results

In the regression analysis, where the cognitive architecture model, explains the success of science, four themes were analyzed sequentially. It has been concluded that the themes added at each step predict science achievement in a meaningful way. Here, it is seen that four themes together explain 21% of science achievement. The findings here show that the four themes support each other and that the model works well. According to this result, it is seen the cognitive architecture model significantly predicts science achievement. Given these findings, it shows the cognitive architecture model is a valid model and that the themes in this model are intertwined in a way that feeds each other. Similarly, in the hierarchical regression analysis conducted for mathematics achievement, four themes were included in the analysis sequentially. Here it is seen that the four themes together explain 24% of mathematics achievement. Considering these findings, it shows the cognitive architecture model is a valid model and the themes in this model are intertwined in a way that supports each other.

Discussion

In parallel with the research results, Ceylan and Berberoğlu (2007) and Mohammadpour and Abdul Ghafar (2014) concluded that the perception of failure of students, attitudes to the lesson, liking the lesson, valuing the lesson affect the success of students in their studies. In addition to these studies, Yalçın and others (2017) have reached the conclusion that being bullied at school has a significant effect on students' mathematics achievement. These results show that the theme of metaphysics is an important factor in explaining success. Similarly, Aydın (2015), in his study in which he examined the factors affecting the mathematics achievement of eighth graders who participated in the TIMSS 2011 application, reached the conclusion that student variables such as gender, educational resources at home and self-confidence related to mathematics course explain about 31% of mathematics achievement. At the same time, in the studies conducted by Liou and Liu (2015), they reached the conclusion that self-confidence in learning science has a positive impact on science achievement. These findings support the physics and biology themes explained by the cognitive architecture model in this study. Again, supporting this study, Sağlam Tosun (2016), in his study, concluded that gender affects students' science and technology course achievements and that there is a significant Decoupling between female students and male students. In addition, Fidan Dişikitli (2011) concluded that the science and technology course achievements of girls from seventh and eighth grade students are higher than those of male students. Based on both this study and the field article, the fact that the number of female students who have enrolled in the science teaching program, especially in the faculties of education recently, is higher compared to male students may indicate that the science course is also more liked by female students.

Pedagogical Implications

In this study, the data obtained from the eighth-grade students participating in the TIMSS 2019 application were used. In the new studies to be conducted, fourth grade data can be added and used together with eighth grade data. The research results were carried out on the sample of Turkey in the TIMSS 2019 application. By including different countries in the studies to be conducted, country achievements can be examined by comparing them with the cognitive architecture model considering the research results, it has been concluded that the sociology theme is the theme that predicts success in the science and mathematics achievement score in the strongest way. This result is important because of the characteristics of students such as cooperating with their friends, communicating with the teacher and accessing

educational games. Therefore, it is proposed to carry out new studies in terms of increasing the cooperative work in teaching, including the student-teacher relationship and family contribution in education.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebced>

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

The Status of Homework Practices in the Educational Process: A Literature Review

Mahmut ELMA^{1,a*}, Osman SAMANCI^{2,b}

¹ Ministry of Education, Gümüşhane, Turkey,

² Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Turkey

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 07/05/2023

Accepted: 23/11/2023

This paper was checked for plagiarism using Turnitin during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

For students studying in schools, homework is an application that has educational value as well as teaching value. Thanks to homework, it is aimed to ensure the permanence of the knowledge and experiences learned at school, and by this means, the students will both reinforce what they have learned and see their deficiencies by repeating the learned information. While there are opinions that homework, which prepares students for learning at school, ensures the continuation of this learning and allows the reinforcement of the skills learned in the course, increases academic success, there are also opinions that it has some negative effects. The reason for this is expressed as giving too many assignments that do not fit the level of the student and that are not suitable for the purpose of the course. When the studies on homework in Turkey and in the world are examined; It is seen that the functions of homework such as reinforcing the subjects learned at school by repeating them at home, serving as a bridge between families and the school, making teachers more prepared for the educational process and contributing to the development of responsibility awareness in students come to the fore. In this study, which aims to examine the basic scope and importance of homework practices in primary school, the place of homework in the education and training process was examined by making a literature review for the relevant field.

Keywords: Homework, school, student, learning, success

Ödev Uygulamalarının Eğitim Sürecindeki Durumu: Bir Literatür Taraması

Süreç

Geliş: 07/05/2023

Kabul: 23/11/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce Turnitin yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Okullarda öğrenim gören öğrenciler için ev ödevleri öğretim değerinin yanında eğitim değerine de sahip olan bir uygulamadır. Ev ödevleri sayesinde okulda öğrenilen bilgilerin ve yaşantıların kalıcılığının sağlanması ve bu sayede öğrenilen bilginin tekrar edilerek öğrencilerin hem öğrendiklerini pekiştirmiş olmaları hem de eksiklerini görmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencileri okuldaki öğrenmelere hazırlayan, bu öğrenmelerin devamını sağlayan ve derste öğrenilen becerilerin pekiştirilmesine olanak sunan ev ödevlerinin akademik başarıyı arttırdığına dair görüşler bulunmakla birlikte, bazı olumsuz etkilerinin olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır. Bunun sebebinin de öğrencinin seviyesine uymayan ve dersin amacına hizmet etmeyen ödevler verilmesi olarak ifade edilmektedir. Türkiye ve dünyada ev ödevleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; ev ödevlerinin okulda öğrenilen konuları evde tekrar edilerek pekiştirmesi, aileler ve okul arasında köprü görevi görmesi, öğretmenleri eğitim öğretim sürecine daha hazır hale getirmesi ve öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmesine katkı sunması gibi işlevlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ev ödevi uygulamalarının temel kapsamını ve önemini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilgili alana yönelik literatür taraması yapılarak ev ödevlerinin eğitim ve öğretim sürecindeki yeri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, okul, öğrenci, öğrenme, başarı

^a e-mail: mahmutelma@hotmail.com

^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-6200-0167>

^b e-mail: osmansamanci9@gmail.com

^{ID} <https://orcid.org/0000-0003-3620-7604>

How to Cite: Elma, M., & Samancı, O. (2024). Ödev uygulamalarının eğitim sürecindeki durumu: Bir literatür taraması. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 3(1):13-21

Giriş

Ev ödevi, eğitim sürecinde sık sık gündeme gelen konulardan birisidir. Cooper (2001) ev ödevini, eğitim ve öğretim sürecinde okulda öğretmenler tarafından öğrencilere verilen ve okul dışı saatlerinde yapılması gereken görevler olarak ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ödevin farklı amaçlar ile verildiği görülmektedir (Öcal, 2009, Soydan, 2019, Dursun, 2021). Bu amaçlar göz önüne alındığında iki önemli nokta dikkati çekmektedir. Bu noktalardan birincisi, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri konuyu gözden geçirme imkânı elde etmeleridir. Bir diğer önemli nokta ise, ödevin öğrenme konusunda veli ve öğrenci arasındaki iletişimi geliştirmenin bir yolu olan öğretim dışı amaçlarıdır (Epstein & Van Voorhis, 2001; Cooper, Robinson & Patall, 2006). Öğretmenler -zaman zaman aileler- tarafından yaygın olarak kullanılan ev ödevleri, öğretmenlerce okul saatleri dışında, öğrencilere yapmaları için verilen görev ve sorumluluklar olarak ifade edilebilir. Ev ödevleri öğrencilerin okul dışında yalnız bir halde ya da aile bireylerinin desteğiyle, öğretmenin gözetimi olmadan pekiştirme, tekrar, iyileştirme adına yaptıkları çalışmaları kapsamaktadır (Akbaba ve Tüzemen, 2015).

Ödevi, işlenmekte olan konunun öğrencilerde kalıcılığı sağlamak amacıyla öğretmenin rehberliği ile öğrencilere yaptırılan etkinlikler olarak ifade etmek mümkündür (Özben, 2006). Bu etkinlikler amacına, ilkelerine ve tekniğine uygun olarak verilirse, öğrenciye; bir problemi başından sonuna kadar ele alıp bütün yönleriyle değerlendirme, bağımsız çalışabilme, ödev sonucunda ortaya çıkardığı ürün yoluyla kendine güvenme, iş yapma ve başarıma isteği kazandırma gibi yetenek ve tutumlar kazandırmaktadır (Özben, 2006, Akbaba ve Tüzemen, 2015). Ödev, aslında güçlü bir öğretim aracıdır (Çağlayan, 2002). Okulda işlenmemiş konuların yetiştirilmesinde veya öğrenilemeyen konuların hazırlık aşamasında öğrencilere önemli fırsatlar sunabilir (Çağlayan, 2002, Öcal, 2009). Bu güçlü öğretim aracının sahip olması gereken hususlar da dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin yetenek ve becerileri doğrultusunda ödev vermek, öğrencileri okumaya, araştırmaya, incelemeye yönlendirmek, onu sonuca, amaca götürebilmek bu önemli hususlardandır (Çağlayan, 2002). Ödev öğrencileri yeni zihinsel alanlara taşırken, öğretmenlerin de bireyin yardıma ihtiyacı olan alanları belirlemesine imkân sağlamalıdır (Büyüktokatlı, 2009).

Ödevi tamamlamanın motive edici faktörlerinden biri başarıdır. Birçok araştırmacıya göre ev ödevi öğrencilerin okullarda akademik başarıları açısından çok önemli bir rol oynamaktadır (Corno, 2000; Cooper & Valentine, 2001; Gurung, 2003; Hattie, 2009; Mayer, 2011). Hong vd. (2015) tarafından belirtildiği gibi, ödevlerin tamamlanması için öğrencilerin motivasyonu ve istekliliği gerekmektedir. Ev ödevleri aynı zamanda aktif öğrenme metodudur. Ancak özellikle ilkökul çağındaki öğrencilerin ödev yapmada veya ödevlerden gerektiği verimi alma hususunda sorunlar yaşadığı da önemli bir konudur (Yuladur, 2009). Bu bakımdan ev ödevlerinin amaçlarının

ortaya konulmasına, ödev kavramının eğitim sürecindeki yerinin betimlenmesine imkân sunacak çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Alanda bu konu üzerinde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak araştırmaların değerlendirilerek sonuçların bir araya getirilmesine yönelik genel bir çerçeve çizilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ev ödevleri konusunda yapılan çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede elde edilen sonuçların genel yorumu ortaya koyulmuştur.

Bu çalışmada; YÖKTEZ, Google Akademik, ERIC ve EBSCO veri tabanları üzerinde “Ev ödevi” anahtar kelimesi ile yapılan literatür taraması ile ev ödevi konulu araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların detaylı bir şekilde incelenmesi ile ev ödevi konusunda bir derlemenin yapılması amaçlanmıştır. Herdman’a (2006) göre derleme çalışmalarında bir konu üzerinde yapılan çalışmaların bir araya getirilerek sentezinin yapılması amaçlanır. Buradan hareketle elde edilen çalışmalar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Böylece konunun kuramsal arka planı; eğitim sürecinde ev ödevi, ev ödevlerinin işlevleri, ev ödevlerinin öğrencilere kazandırdıkları, ev ödevlerinin öğrenmeye etkisi ve dikkat edilmesi gereken hususlar açısından değerlendirilmiştir.

Eğitim Sürecinde Ev Ödevleri Ne İfade Etmektedir?

Türkiye’de ve dünyada ders dışı öğrenme etkinliklerinden olan ödev tekniğinin eğitim sürecindeki yeri geniş kapsamda tartışma konusu olarak güncelliğini korumaktadır. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde çok önemli bir konuma sahip olan ve kullanılması daima güncelliğini koruyan bir eğitim metodu haline gelen ödev ile ilgili çok fazla fikir ortaya konmuştur (Öcal, 2009). Barnes (2001) ödev tekniğinin, tüm öğretmen ve eğitimciler tarafından kullanıldığını belirtmektedir. Bu süreç içinde ev ödevi, bireyin öğrendiklerini pekiştirmesine yardımcı olmakla birlikte öğrencinin aile bireylerinden destek alarak sonuca ulaştırması gereken bir sorumluluk olarak da düşünülebilir (Arslan, 2022; Türkoğlu, İflazoğlu, Karakuş, 2014). Bu noktadan ev ödevlerinin eğitim süreci içinde önemli ve değerli bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Ev ödevlerinin sürece katkısını; öğrencileri düşünmeye sevk etmek, ortaya çıkabilecek sorunlar karşısında çözüm yolları aramalarını sağlamak, var olan kaynakları kullanmalarına fırsat vermek ve sosyal çevreleriyle olumlu iletişim kurma becerilerini arttırmak şeklinde özetlemek mümkündür (Deveci, 2011).

Ev ödevi, öğrencilerin istenen eğitim düzeyine ve belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak adına ödevin içeriğini seçen öğretmenlerle başlar (Epstein, 2001). Öğretmenler bu süreçte yalnız ev ödevini vermekle sorumlu değildir aynı zamanda ödevi tasarlayan ve geliştiren konumundadır (Epstein & Voorhis, 2012). Ev ödevlerinin öğrenciye, öğretmene ve ebeveynlere pek çok faydası vardır. Bu faydaların en önemlisi öğrencilerde

sorumluluk bilinci gelişmesi ve zihinsel süreçlerini aktif olarak kullanmasını sağlamaktır. Cooper'a (2015) göre ev ödevlerinin olumlu yönleri şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenlerin ve ailelerin, öğrenci gelişimlerini düzenli, doğru bir şekilde takip etmelerine imkân tanıyan bir ölçme aracı olarak kullanılır.
- Eğitimde ele alınacak materyal miktarı üzerindeki zaman kısıtlamalarını ortadan kaldırır.
- Öğrencilere öğrenmenin sadece okul veya sınıfta olmadığını, okul dışı öğrenmelerin de olduğunu fark ettirir.
- Öğrencilere evde çalışma imkânı sağlayarak, okul zamanının maliyet ve faydası gözetilerek bu saatin biraz daha artmasını sağlar.
- Öğrencilerin bağımsızlığını, girişkenliğini teşvik ederek kendi kendilerine öğrenme fırsatı sağlar.
- Bireylerin okula ve eğitime karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bireysel sorumluluk duygusu kazanmalarına olanak sağlar.
- Anne ve babaların okula daha fazla katılmalarını sağlayarak okul ile irtibatlarını güçlendirir.

Ev Ödevlerinin İşlevleri

Ev ödevlerinde her öğrenci için uygun görev ve hedefler belirlendiğinde, ev ödevlerinin her bireyin neleri öğrenip öğrenmediğini ortaya çıkarmaya yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Ödev yoluyla öğrencinin öğrenme sırasında zorlandığı kısımları meydana çıkardığı ve karşılaşılan zorluğun üstesinden gelmesinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği noktasında öğretmenlere, ebeveynlere yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Cooper, 2015; Murillo & Martinez, 2014). Yapılan araştırmalar gelişimsel olarak öğrenci seviyesine uygun olan ve öğrenmeyi destekleyerek kalıcılığı sağlayan ev ödevlerinin özellikle ilkokulda öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ifade etmektedir (Cooper vd., 2006). Ödevlerin önemli işlevlerinden birisi de kalıcı öğrenmeye olanak sağlamasıdır. Öğrencilerin okulda tam olarak kavrayamadıkları, netleştiremedikleri konu ve becerilerin tekrarlanması kalıcı öğrenme üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bir başka ifadeyle ev ödevi tekrar yöntemi ile öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir. Çünkü öğrencilerin ödev sayesinde kendi başlarına edindikleri bilgi ve becerileri unutmaları daha zordur (Büyüktokatl, 2009). Öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi ve görevlerini zamanında yapmasında ev ödevlerinin etkisi önemlidir. Özellikle okula yeni başlayan bireylerde hem okula uyum hem de okuma ve yazma çalışmaları için ödevler verilmektedir. Bu ödevler ile okulda öğrenilen bilgilerin evde tekrar edilerek kalıcı öğrenmelerin sağlanması hedeflenmektedir. Atlı (2012), ödevin önemli bir işlevini okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak ya da bu bilgileri genişletmek amacıyla öğrenciye verilen görev olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğretim sürecinde sınıfta öğrendikleri bilgi ve davranışları pekiştirme ya da pratiğe dökme işlevini baz alarak ev ödevi tekniğini kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencileri ileri seviyelere taşımak, üst sınıflara hazırlamak, sınıfta

konuşulup tartışılan fikir ve düşüncelerin detaylandırılmasını sağlamak gibi işlevleri de vardır (Ünal vd., 2018).

Ödevin öğrenciler üzerinde okuma sürelerini arttırmak, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik ürünler karşısında harcadıkları vakti sınırlandırmak gibi işlevlerinin olduğu ifade edilebilir (Soydan, 2019, Şora, 2020). Eğitim ve öğretimde ev ödevleri, öğrencilere okulda sunulan bilgi ve becerileri uygulama ya da inceleme fırsatı sunmaktadır. Ev ödevleri, öğrencilerin konu ile ilgili olarak pratik yapmalarına, okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri tekrar ederek içselleştirmelerine, bir sonraki derse hazır gelmelerine olanak sağlar (Ünal vd., 2018). Blazer'a (2009) göre ev ödevlerinin işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Okulda ve ders etkinliklerinde verilen materyalleri desteklemek,
- Sunulan derslerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ya da öğrencilerin gerekli becerilere sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak,
- Öğrencilerin becerilerini geliştirmek ve arttırmak,
- Öğrencilere ileride sunulacak yeni materyalleri tanıtmak,
- Öğrencilerin daha önce öğrendiği becerileri yeni durumlara aktarmalarını sağlamak ya da diğer alanlara da uygulamak,
- Çeşitli bilgi kaynaklarından olan kütüphane, referans kitapları, internet ve diğer kaynakları öğrencilerin kullanmasını teşvik edip öğrenmeleri için fırsatlar sunmak,
- Bireylerde var olan yetenekleri ortaya koymada ya da iş ürünleri üretmede kullanmalarını mümkün kılmak.

Öğrenci üzerinde önemli işlevlere sahip olan ev ödevi tekniğinin öğretmen ve aileler üzerindeki işlevleri de göz ardı edilemez ölçüde önemlidir. Yapılan araştırmalara (Kaplan, 2006; Sakız, 2013; Oluşum, 2016; Aklar, 2019; Görgülü, 2021; Dursun, 2021; Bağlama, 2022) göre ev ödevlerinin öğrencilerin kendi hızlarıyla ilerlemelerine olanak sunduğu, okulda öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırdığı, ailelerin çocuklarının çalışmalarına en kısa yoldan dahil olmalarını, ayrıca öğrencilerin zamanı verimli kullanabilmeleri ve öğretmenlerin öğrencilerden geri bildirim almaları da ödevlerin önemli işlevleri arasındadır.

Ev Ödevlerinin Öğrencilere Kazandırdıkları

Öğretimin okul dışına yansıyan önemli bir uzantısı pozisyonunda olan ödev, yeni öğrenme yaşantıları edinilmesinde ve eski öğrenilenlerin anlam kazanmasında etkili yöntemlerden biri olduğu ifade edilebilir (Bağlama, 2022). Ev ödevlerinin hem verimli olması hem de öğrencilere olumlu katkısının olabilmesi, ödevin taşıyacağı yeterlilikler ve özellikler ile yakından ilişkilidir. Ayrıca ev ödevleri sayesinde ebeveynler ile daha sağlıklı iletişim kurmak mümkün olmakla birlikte, ailelerin çocuklarının okul dışında da etkin öğrenmelerine katkı sunmalarını sağlamaktadır (Yuladur, 2009). Ödevler öğrenci ve ailelerin programı daha iyi benimsemesine, ailenin

çocuklarının eğitim hayatındaki gelişimlerini izlemelerine olanak sağlamaktadır (Cooper vd., 2006). Düzenli bir şekilde ev ödevi yapmanın, akademik anlamda başarıyı artırdığı ve düzenli olarak ev ödevi yapan öğrencilerde ders çalışma becerisi kazanıldığı, öğrencilerin derse hazır gelmesine imkân sağladığı vurgulanmaktadır (Bağlama, 2022). Ev ödevleri ile öğrenciler:

- Sınıfta öğrendikleri veya geliştirdikleri düşünceleri pekiştirme fırsatı bulabilmeli,
- Kişisel gelişimlerine, öz denetim kazanmalarına ve sorumluluk sahibi olmalarına katkıda bulunabilmeli,
- Başkalarının desteği ile ya da böyle bir destek almadan çalışma becerileri sergileyebilmeli ve öz güvenlerini geliştirebilmeli,
- Neyi ne kadar anlayıp öğrendikleri konusunda düşünme fırsatı kazanmalı,
- Sosyal ve kültürel şartlara adapte olarak ödev yapabilme sorumluluğu kazanabilmelidir (Bağlama, 2022).

Ev ödevleri şüphe yok ki her bireyde aynı etkiyi oluşturmamaktadır. Ev ödevleri sayesinde bazı öğrencilerin anlama ve öğrenme kabiliyeti artarken, diğer bir kısım öğrenciler için durum biraz daha farklı olabilmektedir. Bu noktada öğrencilerde var olan bireysel farklılıklar kavramı ortaya çıkmaktadır. Her öğrencinin sahip olduğu algılama biçimi, hazırbulunuşluk seviyesi, zekâ düzeyi, motivasyonu ve uyaran zenginliği farklı olmaktadır. Bu sebeple herhangi bir öğrencide ev ödevi olumlu etki yaparken bir diğer öğrencide olumsuz bir etkiye sebep olabilir (Büyüktokatlı, 2009).

Ev Ödevinin Öğrenmeye Etkisi

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine öğrencileri etkin bir şekilde dahil etmesi öğrenmenin oluşması açısından son derece gerekli ve önemlidir. Devci (2014) ve Güven (2003) yaptıkları çalışmalarında, öğrenme sürecine aktif olarak giren öğrencilerin daha hızlı kavrayarak öğrendiklerini ve bu öğretim sürecinden zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içinde uygulama şeklinde yapılan etkinlik ve faaliyetler, öğrencilerde zengin yaşantı oluşturmaya yönünden büyük önem arz etmektedir. Öğrenme faaliyetleri ders ve okul içi etkinlikler ile sınırlandırılmaz. Bu sebeple okul dışı öğrenme etkinlikleri de büyük önem taşımaktadır. Ders dışı etkinlik kavramı denilince daima fazlaca tercih edilen teknik ev ödevi olmuştur. Ev ödevleri, kısa süreli bellekte bulunan yeni öğrenilmiş bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında ve bireylerde öğrenmelerin kalıcı olmasında aktif rol alırlar (Gürlevik, 2006). Özben (2006) yaptığı çalışmada, sınıfta işlenmiş olan konulardan sonra evde yapılması için verilen ödevlerin, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesini sağladığını ve kalıcı öğrenmelerin bu sayede oluştuğunu belirtmiştir. Ödevler konusunda yapılan çalışmaların birçoğu, ev ödevlerinin öğrenmeler üzerinde olumlu etkilediğini ve bireylerde akademik başarıları arttırdığını ortaya koymuştur. Bu sebeple ödevler, eğitimin her kademesinde

olan öğretmenler tarafından, hatta aileler tarafından sıkça tercih edilen bir öğrenme tekniği olmuştur.

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar ev ödevi tekniği sayesinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ifade edilse de bu durum tek başına ve her zaman güçlü bir şekilde destek görmemektedir. Bu durumun aksini söyleyen araştırmacılar ve çalışmalar da göz ardı edilmemelidir. Yuladur (2009) tarafından yapılan çalışmada sürekli olarak verilen ödevler, öğrenciler tarafından sıkıcı algılanmakla birlikte verilen ödevi yapmak istememelerini ve bundan ötürü de ödevin verilmiş amacına uygun olmadığını ifade etmiştir. Türkoğlu vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilere verilen ödevlerin öğrenci ile ebeveynler arasında çatışmaya sebep olabileceğini bunun da aile içi huzursuzluklara sebep olacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrenciler ailelerine ev ödevlerini daha sonra yapacaklarını söyleyerek erteleme davranışını göstereceğini ve bireyde bu davranışın öğrenileceğini belirtmiştir. Öğrencilerde sürekli ödevi erteleme davranışı aile içi iletişim sorularına da neden olabilmektedir.

Ev Ödevi Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Ev ödevlerinin eğitim sürecine katkı sunması ve amacına ulaşması için dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda bu noktalara vurgular yapılmıştır (Yücel, 2004, Türkoğlu vd., 2014, Şora, 2020). Öğretmenlerin ödev konusunda ve dikkat edilmesi gereken noktaları bilmeleri önem arz etmektedir. Ödev sırasında öğrencilerin temel becerilerini geliştirici etkinliklerde bulunmak çocukların bu becerileri kazanmalarına olanak sunacaktır. Örneğin; çocukların farklı kaynaklardan bilgi toplamalarına yardımcı olarak bu beceriyi kazanmaları sağlanabilir (Türkoğlu vd., 2014). Öğrencilere verilen ev ödevlerinden hedeflenen seviyede elde etmek için bir ödev politikasının oluşturulması gerektiği önem arz etmektedir. Bu politika kapsamında eğitimcilerin de desteklediği bir takım süreç ve kuralların olduğu, kendi içinde tutarlı bir sistematik olması gerektiğidir. Ev ödevi tekniği uygulanırken izlenen politikada her noktanın açığa çıkarılması, ortaya çıkabilecek sorunları ortadan kaldırmak için oldukça gereklidir.

Öğretmenler tarafından ödev verilirken öğretmen ve aileler tarafından bilinmesi gereken hususları şöyle sıralayabiliriz: ödevin amacının belirlenmesi, bireyin ödevde teşvik edilmesi, ödev değerlendirilirken dikkat edilecek kriterler, ödevde geri bildirim verilmesi, öğrencinin ödevde ayırması gereken süre, ödevin verilme şekli, ödev süresince anne ve babalardan beklentiler gibi noktalara mutlaka özen gösterilmelidir (Özben, 2006). Öğrencilere evde ders tekrarı veya pekiştirme yapmaları için verilen ev ödevleri çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta ise eğitim sürecinde öğrenci ve ailelere zarar verebilen bazı "yoğun ödevler"

konusudur. Bu tür ödevler öğrencilere öğrenmenin yalnız değersiz ve zevksiz bir şey olduğunu düşündürmekle kalmaz, öğretmenlerin onları önemsemediklerini veya onları anlamadıklarını da düşündürür (Hammond, 1998).

Öğrencilere evde yapmaları için verilen ödevlerin miktarı mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencide bıkkınlığa sebep olacak, öğrenci ile ailesi arasında gerilimi tırmandıracak ve öğrencileri sosyal aktivitelerden ayıracak ödevler verilmemelidir. Ödevlerin öğrencilere katkılara göz ardı edilemez. Bu sebeple ödevler genellikle tekrar ödevi olarak her gün yapılmalı, yazılı olarak çalışılmalıdır. Eğitim ve öğretimde istenen başarı düzeyine ve hedeflere ulaşması adına yalnız ev ödevi tekniğinin tercih edilmesi yeterli olmamaktadır. Kullanılan ev ödevi tekniğinin bireyler üzerinde kalıcı ve etkili olabilmesi için birden fazla kriteri göz önüne almak önem arz etmektedir. Ev ödevi sürecinin etkili yönetilmesi ve bu politikanın doğru uygulanması öğrencilerin konuya olan meraklarını uyandıracak ve öğrencilerde ödev yapma zorunluluğunu hissettirecektir (Yücel, 2004). Yapıcı (1995) ev ödevi verilirken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

- Ödev ile dersin konusu arasındaki ilişki açıkça ortaya konmalıdır. Böylece öğrenciler ödevin kendilerine ne kazandıracaklarını bilecek ve ödevin ders ile ilişkisini anlayacaktır.
- Ödevin içeriği öğretmen tarafından detaylı bir şekilde açıklanmalıdır. Ödev içeriğinin anlaşılır olmasının öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini anlamalarını sağlayacaktır.
- Eğlenceli, uyarıcı ve farklı özellikte ödevler tercih edilmelidir.
- Ödevler öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde arttırmalı ve öğretmen tarafından puan ile değerlendirilmelidir.
- Ev ödevlerinin önemi hususunda aileler mutlaka bilgilendirmeli, yeri geldiğinde onlardan yardım alınmalıdır. Bu konuda ailelerin izlemesi gereken yol hakkında bilgi sahibi olunması için gerekli açıklamalar yapılmalıdır.
- Ödevlerin önemi ve gereği üzerinde durulmalı, ödevlerin öğrencilere kazandırdıkları anlatılmalıdır.

Öğretmenler ev ödevlerini tasarlarken öğrencilerin akademik başarılarının artmalarına ve okulda öğrenilen becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak nitelikleri göz önüne almaları gereklidir. Öğretmenler için ev ödevi verirken üç gruba ayrılacak hedefler ortaya konmuştur. Bu hedeflerden birincisi eğitici olanıdır. Yani öğrencinin okul dışında pratik yapmasına olanak sunma, okulda öğrenilecek bir sonraki derse hazırlık yapma fırsatı oluşturma, bireyin derse aktif katılımını sağlayarak güdüleme ve bireysel gelişimini desteklemesidir. İkinci hedef öğrenci iletişimini arttırmadır. Yani aile ile öğrenci arasındaki ilişkiyi etkinleştirme, öğretmen ile aile arasında iletişimi sağlama, akranlar arasında etkileşimi gerçekleştirmedir. Üçüncü hedef ise politik hedeftir. Yani

ev ödevleri ile ilgili politika ve strateji geliştirme, halkla ilişkiler kurma ve ceza amaçlı verilen ev ödevleridir (Epstein & Voorhis, 2012). Bu hedefler ev ödevleri verirken, öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmak ve öğrenci etkileşimini arttırmak için öğretmenler tarafından kullanılabilir (Minke, 2017). Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri daha iyi anlamaları ve kavramaları adına bu bilgilerle ilgili araştırma yapmayı gerektirecek ev ödevleri verebileceği gibi, okulda tamamlanmayan etkinliklerin tamamlanmasına yönelik de ev ödevleri verebilirler. Ev ödevi konusunda yapılan çalışmalar (Türkoğlu vd., 2014; Cooper, 2015; Üstünel, 2016; Ünal vd., 2018; Şora, 2020) birçok öğretmenin kişisel farklılıkları göz önünde bulundurarak ev ödevini tasarlamadıklarını ve bu konu ile ilgili detaylı bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu duruma çözüm olarak öğretmenler, verdikleri ev ödevlerini kendileri tasarlamalıdır ve bunu yaparken ev ödevinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına göre olmasına dikkat etmelidirler. Böylece öğrencilerin aktif öğrenmeleri kolaylaşacak ve kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır. Tüm seviye ve derecedeki öğrencilere dersin içeriğine uygun ve anlamlı ödevler verilerek kalıcı öğrenmenin sağlanması gerekmektedir (Şora, 2020).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda ev ödevleri konusunda alandaki araştırmalar üzerinde yapılan derlemelerden beş ana başlığa ulaşılmıştır. Bunlar; eğitim sürecinde ev ödevlerinin yeri, ev ödevlerinin işlevleri, ev ödevlerinin öğrencilere kazandırdıkları, ev ödevlerinin öğrenmeye etkisi ve dikkat edilmesi gereken hususlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan birinci başlık ev ödevlerinin eğitim sürecindeki yeridir. Ev ödevleri tekniğinin, çoğu öğretmen tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim süreci ile bütünleşmiş bir konu haline gelen ev ödevleri öğrenciler için önemli bir sorumluluk olarak görülmektedir. Eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak karşımıza çıkan ev ödevlerinin eğitimdeki rolü konusu her geçen gün önemini ve güncelliğini arttırmaktadır. Bu rol, öğrencilerin istenen eğitim düzeyine ve belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ödevlerin öğrencilere eğlenceli etkinlikler sağlama konusunda önemli bir rolü vardır. Öztürk Çoşan (2018) yaptığı araştırmasında öğrencilere verilen eğitsel oyun içerikli ödevlerin, eğlenceli ve pekiştirici olduğu, öğrencilerde iş birliğini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ödevin öğrenciler için eğlenceli olması gerekliliği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Eğitim süreci içinde öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin daha fazla ödevlendirme ile çözülemeyeceği ve fazla ödevlendirmenin öğrenciyi olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Taşlıcalı (2020) çalışmasında ödev verme sıklığının genel olarak öğrencide akademik başarıyı arttırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özellikle oyun çağında olan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun

oyunlaştırılmış ödevler hazırlamak, ödevin bu süreçteki rolüne hizmet eden bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan ikinci başlık ev ödevlerinin işlevidir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenci düzeyine uygun ve kalıcılığı sağlayan ev ödevlerinin özellikle ilkökul öğrencileri için akademik başarının artmasında katkılarının olduğu vurgulanmaktadır. Burada ortaya çıkan diğer önemli bir nokta da öğrencilerde kalıcı öğrenme vurgusudur. Ödev ile öğrencilerin okulda tam olarak kavrayamadıkları konuların ödevler sayesinde kalıcı hale gelebileceği ifade edilmektedir. Öğretmenler tarafından verilen ev ödevleri amacına ve öğrenci düzeyine uygun olarak düzenlenip verilirse, öğrencilerde öğrenmelerin kalıcı olması sağlanabilir. Bu nedenle ev ödevleri aracılığıyla eğitim ve öğretim etkinliğinin hemen ardından kişiye verilecek tekrar ve alıştırmalar bireyde öğrenmenin kalıcılığını artırarak unutmamanın seyrini düşürebilir.

Ulaşılan üçüncü başlık ev ödevlerinin öğrencilere kazandırdıklarıdır. Ev ödevi yapmanın öğrenciler üzerinde akademik başarıyı artırdığı, ders çalışma becerisi kazandırdığı, öğrencilerin derse hazır gelmesine imkân sağladığı vurgulanmaktadır. Ayrıca kişisel gelişimlerine ve sorumluluk sahibi olmalarına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Önemli bir diğer kazanım da öğrencilerin ne kadar anlayıp öğrendikleri konusunda düşünme fırsatı sunmasıdır. Ev ödevleri sayesinde bazı öğrencilerin anlama ve öğrenme kabiliyeti artarken, diğer bir kısım öğrenciler için durum biraz daha farklı olabilmektedir. Bu noktada öğrencilerde var olan bireysel farklılıklar kavramı ortaya çıkmaktadır. Her öğrencinin sahip olduğu algılama biçimi, hazırbulunuşluk seviyesi, zekâ düzeyi, motivasyonu ve uyaran zenginliği farklı olmaktadır. Bu sebeple herhangi bir öğrencide ev ödevi olumlu etki yaparken bir diğer öğrencide olumsuz bir etkiye sebep olabilir (Büyüktokatl, 2009).

Araştırma kapsamında ulaşılan dördüncü başlık ev ödevlerinin öğrenmeye etkisidir. Ev ödevleri; bireylerde, kendi kendine disiplini sağladığı, bağımsız çalışma becerilerini geliştirdiği ve öğrencinin bütün eğitim hayatı için gerekli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ödevler öğrencilerin kendi yetenek ve seviyelerinde çalışmasını ve kendi ilgilerini keşfetmesine yardımcı olarak öğrenmeye teşvik edebilir. Ev ödevlerinin öğrenme üzerinde etkisini görebilmek için öğretmenler tarafından dikkatli ve düzenli bir şekilde kontrol edilmesi önemlidir. Ödevin anlamlı ve işlevsel olması için mutlaka kontrol şarttır. Akıl (2022) yaptığı araştırmasında bu duruma benzer olarak, öğretmenlerinin öğrencilere ödev verdikten sonra mutlaka kontrol etmeleri ve öğrenciye olumlu veya olumsuz geri dönüş yapmaları noktasına değinmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan ödevler yeterli ve yetersiz yönleri açısından öğretmen tarafından değerlendirilmeli ve öğrencilere iletilmelidir (Kapıkıran ve Kıran, 1999). Bu şekilde ödevlerin öğrenme üzerindeki etkileri artabilmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan beşinci başlık ise ev ödevleri konusunda dikkat edilmesi gereken hususlardır. Ödevler öğrencilerin anlayabileceği şekilde açık ve net olmalıdır. Bununla birlikte verilen ödevlerin bir amacı ve kapsamı olmalıdır ki fayda verebilsin. Ödev verildikten sonra kontrol süreci öğretmen tarafından yapılan ve bu süreci tamamlayan önemli bir aşamadır. Kontrol edilmeyen, geri dönüt alınmayan ödevler tam anlamıyla işlevini yerine getiremez. Çünkü ödevlerin önemli bir amacı da yanlış öğrenmeleri fark etmek ve bunları düzeltmektir. Eğer kontrol olmazsa bu mümkün olmayacaktır. Ödev konusu önemli ve hassas bir konu olması sebebiyle öğretmenlerin bu konu üstünde gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Konu üzerindeki bilgi ve tecrübelerin de aileler ile paylaşılması son derece önemlidir. Bu konu hakkında Görgülü (2021) çalışmasında öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında ev ödevlerine ilişkin farkındalık geliştirici içerikler hazırlanmasına vurgu yaparak, aileler ile iş birliği içinde olup, onları da bu sürecin içine almaları ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmasını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerinin ödev verdikleri zaman aşırıya kaçmayan, öğrenciyi sosyal çevresinden ayırmayacak miktarda ödevler vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere sürekli ve onları sosyal çevrelerinden ayıracak şekilde ödev vermenin öğrenci üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı anlaşılmaktadır. Bu sonuca paralel olarak Bağlama (2022) araştırmasında, öğrencilere tekrar etme amacı ile sık ödevler verilmesinin öğrencileri sıktığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda şu önerilere ulaşılabilir:

- Öğrencinin ilgisini arttıracak ve öğrenciyi ödev yapmaya yönlendirecek çalışmaların verilmesi, öğrencilerde ödev yapma isteğini arttırabilir.
- Öğretmenler, öğrencilere verilen ödevlerin kriterlerini önceden belirlemeli ve bu kriterleri eğitim yılının başında net bir şekilde ortaya koymalıdır.
- Öğrencilere verilen ev ödevlerinin amacı, konuyla ilgisi ve ödev ile öğrencilerin neyi, niçin ve nasıl yapacağını belirtmelidir.
- Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilere verilen ev ödevlerinin dikkatli bir şekilde verilmesi ve öğretmen-veli çatışmasına neden olmamasına özen gösterilmelidir. Özellikle literatürde etkililiği kanıtlanan doğru yöntemlerle ve yeterli miktarda ev ödevi tekniğinin kullanımına önem verilebilir. Ancak bu tekniğin kullanımında öğretmenin rehber rolünde olması, zamanla öğrencinin sorumluluk alması ve aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Ev ödevi içeriğinin daha iyi anlaşılabilmesi için özellikle ilkökul seviyesinden itibaren somutlaştırmalar yapılabilir ve bu teknik eğlenceli materyalle desteklenebilir. Ayrıca bunlardan başka ev ödevi konusu üzerinde gelecekte yapılacak araştırmaların yönetsel açıdan güçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneklem seçiminde olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerini kullanmaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Akbaba, A. ve Tüzemen, M. (2015). *İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. The Journal of Academic Social Science Studies, 32 (3), 119-138.
- Akıl, Atalay, M. (2022). *Lise öğrencilerinin biyoloji dersi ile ilgili ödev kavramına ilişkin görüşleri ve metaforik algıları*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aklar, S. (2019). *Matematik ev ödevi değişkenlerinin matematik başarısı ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atlı, S. (2012). *4. sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2022). *Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 1676-1684 Retrieved from
- Bağlama, Y. (2022). *Ortaokul öğrencilerine verilen fen bilimleri ödevleri ve geribildirimlerine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Barnes, S., 2001. *Ladder to learning or stairway to stress: a study of grade 4 homework practices*. M.E. Thesis. University of Prince Edward Island.
- Blazer, C. (2009). Homework. literature review. Research Services, Miami-Dade County. Public Schools.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Newyork: Carrel Books.
- Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A., (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Çağlayan, A., (2002). *Anne, baba ve eğitimcilerle aspirin öğütler*, Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- Deveci, İ. (2011). *Fen ve teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*, [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya].
- Deveci, H. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeyine etkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dursun, B. (2021). *Çevrimiçi ödev, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., & Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate, & E. Reese (Eds.). *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263- 273). London: Routledge.
- Görgülü, S. (2021). *İlkokula devam eden öğrencilerin anne-babalarının ebeveynlik tutumları ile ev ödevlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gurung, R. A. (2003). Pedagogical aids and student performance. *Teaching of Psychology*, 30(2), 92-95.
- Gürlevik, G., (2006). *Ortaöğretim matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, B. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Hammond, P. (1998). *Helping your students with homework*. (<http://www.ed.gov/pubs/HelpingStudents>)
- Herdman, E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Hong, E., Mason, E., Peng, Y., & Lee, N. (2015). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation*, 21(7-8), 491-514.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kaplan, B. (2006). *Yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 54-60.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Minke, T. A. (2017). *Types of homework and their effect on student achievement*. Culminating Projects in Teacher. St. Cloud State University, St. Cloud, USA.
- Murillo, F. J. & Martinez-Garrido, C. (2014). Homework and a academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60 (5), 661-681.
- Oluşum, B. (2016). *4. sınıf türkçe dersinde verilen ev ödevlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özben, B. G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk Çoşan, A. (2018). *Canlı âlemleri ünitesinin öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Soydan, Ş. N. (2019). Tam Sayılar Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımının 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısı ve Derse Karşı Tutumu Üzerine Etkisinin Araştırılması. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şora, E.A. (2020). *Ödev uygulamalarında öğrenme toplulukları:8. sınıf İngilizce dersine yönelik bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşlıcalı, Ö. (2020). *Ödev verme sıklığının ve ödev yapma sürelerinin 4. Sınıf matematik derslerinde öğrenci başarısı ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkoğlu A., İflazoğlu A., Karakuş M. (2014). *Eğitim Sürecinde Ödev*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar, G. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerin ödev vermeye yönelik algılarının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 555-574.
- Üstünel, M.F. (2016). *Ödevin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yuladur, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yücel, A. S., (2004), Orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi, Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, s.147-159, Ankara.

Summary

Introduction

Homework is one of the topics that comes up frequently in the education process. Cooper (2001) expressed homework as tasks given to students by teachers during the education and training process and to be done during out-of-school hours. It is a critical point for which purposes or reasons homework is given. Homework is given by teachers for two main reasons. The first of these reasons is for teaching purposes, where students have the chance to review the subject they have learned in class. Another reason is non-teaching purposes, which are a way of improving communication between parents and students about learning (Epstein & Van Voorhis, 2001; Cooper et al., 2006; Cooper, Robinson & Patall, 2006).

While homework helps the individual to consolidate what he has learned, it can be considered as a responsibility that the student needs to achieve by getting support from family members. In addition, homework refers to the learning activity performed by the individual on his/her own. In other words, homework is the general expression of reading and writing activities that students do outside of the classroom and learned at school (Türkoğlu et al., 2014).

One of the important functions of homework is to enable permanent learning. The repetition of subjects and skills that students cannot fully grasp and clarify at school has a significant effect on permanent learning. In other words, homework makes learning permanent by repetition method. Because it is more difficult for students to forget the knowledge and skills they have acquired through homework (Büyüktokatlı, 2009). Another important function of homework is to help establish communication between teacher and student (Yapıcı, 1995). Homework, which is an important extension of teaching that reflects outside the school, is also one of the most effective methods in acquiring new learning experiences and gaining importance and meaning from old learned ones. It is clear that there are some characteristics that homework should have in order for students to reach these gains. The effectiveness of homework and its positive contribution to students are closely related to the qualifications and characteristics of the homework.

Homework has positive effects on students, teachers and parents. While homework prompts students to learn activities such as repetition, reinforcement, comprehension and preparation, their families also contribute to the points such as getting to know the student, monitoring the student, and solidarity in the family. Teachers, on the other hand, prepare for the lesson, do preliminary work, and can be ready to teach thanks to their homework.

Mental, physical, behavioral and emotional changes and differences are directly or indirectly the subject of learning. Learning has an active nature and is not a static

concept. For this reason, learning does not take place in a short time. It is extremely necessary and important for teachers to effectively involve students in the education process for the formation of learning. In their studies, Deveci (2014) and Güven (2003) stated that students who actively participate in the learning process learn by comprehending faster and enjoy this teaching process. Activities and activities carried out in the form of practice in the classroom are of great importance in terms of creating a rich life for students.

Results

X It is possible to increase the academic success of the students if the homework is given on the subjects that will attract the attention of the student, the student level is taken into account and it is not too much. Assignments should be clear and concise for students to understand. However, the assignments given should have a purpose and scope so that they can be beneficial. Otherwise, homework given to give homework or to keep the student busy will do more harm than good. Although giving homework is a very important topic, it is not enough on its own. After the homework is given, the control process is an important step that is done by the teacher and completes this process. Assignments that are not checked and feedback are not fully functional. Because an important purpose of homework is to notice wrong learning and correct them. If there is no control this will not be possible.

According to the research findings, preparing gamified assignments suitable for the interests and abilities of the students, especially in the age of play, emerges as a factor that serves the purpose of the homework. In his research, Öztürk Çoşan (2018) concluded that the educational game-based assignments given to the students are fun and reinforcing, and are effective in providing permanence and cooperation in students. In this context, the point that teachers should pay special attention to is that the homework should be fun for the students. In this way, the student will be more willing to do homework and will reach the desired goals more quickly. It is recommended that the homework be arranged in accordance with the interests and needs of the students.

Discussion

One of the most important factors in achieving the purpose of the homework technique is to give feedback to the students. Control is essential for the assignment to be meaningful and functional. In his study, Mind (2022), similar to this finding, mentioned that teachers should check students after giving homework and give positive or negative feedback to students. In the study, it was stated that homework control is an important factor in completing the homework. He also stated that when

teachers give homework, they should not overdo it and not separate the student from their social environment.

It is one of the research findings that giving homework to students continuously and in a way that separates them from their social environment will have negative effects on the student. Parallel to this result, in Bağlama (2022) research, it was concluded that giving frequent homework to students with the aim of repetition bored the students. For this reason, when given regular homework, the student cannot be expected to do it all the time. It should be taken into account that the homework is given according to the needs and interests of the students, without boring the student. Giving studies that will increase the student's interest and direct the student to do homework can increase the desire of students to do homework.

Pedagogical Implications

If the homework given by the teachers is arranged and given in accordance with the purpose and the level of the student, the students can transfer the information from the short-term memory to the long-term memory and make it functional and permanent. For this reason, the repetitions and exercises given to the individual immediately after the education and training activity through homework will increase the permanence of learning in the individual and reduce the course of forgetting. Assignments such as research papers; It is a necessary process for individuals to provide self-discipline, develop independent working skills and for the whole educational life of the student. Such assignments can encourage learning by helping students work at their own abilities and levels and discover their own interests.

Another important point that teachers should pay attention to when giving homework is the individual characteristics of students such as age, interest, education level and skills. Giving enough homework that will overwhelm students and alienate them from the school and the teacher should be avoided. Homework assignments made by family, private trainers or downloaded from homework sites on the internet lead students to cheat. However, negative effects such as laziness, alienation from the teacher and the lesson, and being ready may occur on students. Therefore, teachers should be careful when evaluating such assignments.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

The Value of "Sensitivity" in the Texts of the 7th Grade Social Studies Textbooks

Hafsa Şehadet FİLİZ^{1,a,*}, Nihat ŞİMŞEK^{2,b}

¹Faculty of Nizip Education, Gaziantep University, Gaziantep, Turkey

²Faculty of Nizip Education, Gaziantep University, Gaziantep, Turkey

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 05/09/2023

Accepted: 19/03/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study is to assess the extent to which the 7th grade Social Studies textbook incorporates the value of sensitivity with supplementary resources. The reason for this examination is that sensitivity is closely linked to other values in the curriculum and is a key factor in developing the awareness of active citizens who possess problem-solving skills. The study group for this research consisted of external texts such as literary genres, reading texts, information notes, and newspaper excerpts from the 2019 Social Studies textbook published by Ekoyay Publishing. The research followed a case study design, which is a qualitative research technique was used to analyse the data. The study's results were systematically tabulated and interpreted. Upon analysis, it was concluded that sensitivity was adequately reflected in the holistic context. However, when divided into subheadings, it was found that certain types of sensitivity required further emphasis. Based on these results, it is recommended that the textbook should increase its sensitivity towards the natural environment and cultural heritage. The sub-goals should be balanced in terms of the types of sensitivity determined. Additionally, the units named Communication and Human Relations, Science in Time and Living Democracy can be enriched with texts that promote sensitivity.

Keywords: Social studies, values, sensitivity value, textbook, 7th. grade, analysis

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Metinlerinde "Duyarlılık" Değeri

Süreç

Geliş: 05/09/2023

Kabul: 19/03/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

e-mail
filizhafsa0@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7614-4033>

e-mail
nihatsimsek442@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7909-1851>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının duyarlılık değerini ek kaynaklarla ne oranda yansıttığını incelemektir. Duyarlılık değerinin incelenmesinin sebebi öğretim programlarında yer alan diğer değerler ile yakın ilişkili olmasının yanında duyarlılık değerinin, problem çözme becerisine sahip olması gereken etkin vatandaşın farkındalık sahibi olması için tetikleyici unsurlardan biri olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, Ekoyay Yayıncılık'ın 2019'da yayımlanmış olduğu Sosyal Bilgiler ders kitabı harici metinleri (edebi türler, okuma metinleri, bilgilendirme notları, gazete kesitleri vb.) olarak belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde ise betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bulgular sistematik biçimde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde duyarlılık değerinin bütünsel bağlamda yeterince yansıtılmış olduğu fakat alt başlıklara ayrıldığında bazı duyarlılık türlerinde daha fazla yansıtılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; ders kitabında yer alan metinlerin doğal çevreye karşı ve kültürel mirasa yönelik duyarlılığı temel alan metinlerin artırılması gerektiği, alt amaçlarda belirlenen duyarlılık türlerinin metinlere yansıtılma oranlarının dengelenmesi gerektiği, iletişim ve İnsan ilişkileri, Zaman İçinde Bilim ve Yaşayan Demokrasi isimli ünitelerin duyarlılık metinleri açısından zenginleştirilebileceği gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, değerler, duyarlılık değeri, ders kitabı, 7. sınıf, inceleme

Giriş

Değerler Eğitimi

Bireyler, birbirlerinin aynısı olan mekanik birer yapı değillerdir. Her birinin kendine özgü düşünce sistemi, duyguları ve davranışları mevcuttur. Duygulardan bahsederken sadece sevgi, mutluluk gibi yapıcı duygulardan söz etmemek gerekir. Bireyler daha yıkıcı olarak nitelendirilebileceğimiz nefret, öfke ve hırs gibi duygular da taşımaktadır. Bu biyolojik/psikolojik durumlar kişiden kişiye farklılaştığı için hepsini kontrol edebilmek mümkün değildir. Bu yüzden bireylerin ve doğal olarak toplumların benimsemiş olduğu somut olmayan bazı kurallara ihtiyaç doğmaktadır (Meydan, 2014). Bu soyut kuralların değerler olduğunu söylemek mümkündür. Bireyden bireye hatta toplumdan topluma değişen değerler her zaman birbirleriyle örtüşmeyebilir. Bunun temel sebebi, toplumların yaratmak istedikleri bireylere yükledikleri misyonlar ve vizyonlardır (Topal, 2019).

Yapılan çalışmalar sonucunda bireylerin beyin gelişimlerinin %90'ının doğumlarından itibaren ilk beş yılda kalıcı olarak tamamlandığı verilerine ulaşılmıştır. Bu tip nörobilimsel kanıtlar incelendiğinde bireylerde en erken yaşlardan itibaren karakter gelişiminin oluşmaya başladığını söylemek mümkündür (Powell, 2010). Bireyler yaşamlarının ilk yıllarından itibaren değerleri öğrenmeye başlarlar. Bu öğrenme aile içinde mevcut değerler ile başlayıp okulda, oyun gruplarında ya da sosyal hayatlarında sürekli devam eder (Halstead & Taylor, 2000). Ailede ebeveyn ve diğer aile üyeleri, okulda ise öğretmenler, değerleri bilinçli yahut bilinçsizce çocuklara aktarmaktadırlar. Değerler eğitimi, bireylerin topluma ayak uydurabilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü değerler toplumda var olan hakim düşüncenin birer ürünüdürler. Bu hakim düşünce baskın sınıfların sahip olduğu düşünceler olarak ifade edilebilmektedir (Bailey, 2013: 3). Söz konusu hakim düşünceye bire bir ters düşüncelere sahip olan bireylerin ait oldukları toplum tarafından dışlanmalarının mümkün olduğu söylenebilir. Ebeveynler ve özellikle öğretmenler, bu bakımdan çocuklara örnek olmaktadır. Birer öğrenci olan çocuklar, çoğunlukla ebeveyn ve öğretmenlerinin benimsemiş olduğu değerleri benimsemektedir. Çünkü değer eğitiminde okulun rolü büyüktür (Halstead & Taylor, 1996). Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarında, duygusal ve bedensel olarak sağlıklı bireyler yetiştirmenin yer aldığı görülmektedir. Türk Milli Eğitim sistemi bu yüzden değerler eğitimi salt bir ders olarak meydana getirmek yerine, değerleri her dersin içeriğine ve öğretim programına yaymayı tercih etmiştir. Yani günümüzde Türkiye Cumhuriyeti Devleti eğitim sisteminde, her ders kendi bünyesindeki bilgileri aktarmanın yanı sıra değer aktarımı yapabilme vizyonuna da sahiptir (Kasapoğlu, 2013).

Sosyal Bilgiler ve Değerler

Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilimlerin içinde bulundurulmuş olduğu bilim dallarının, ilköğretim seviyesinde anlaşılmasını sağlamak amacıyla, oluşturulmuş ve ülkemizin istediği vatandaş tiplemesinin yaratılmasında etkili bir rol oynayan, disiplinlerarası yapıda bir ders olması ile ön plana çıkmaktadır. Süregelen Cumhuriyet Tarihi'nde ve hatta öncesinde de Sosyal Bilgiler dersi farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Cumhuriyet Dönemi sonrasında farklı isimlerle fakat hemen hemen aynı içeriklerle karşımıza çıkan bu derslerin temel amacı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, laik, demokratik, çağdaş değerleri muhafaza eden ve benimseyen, bu değerleri yaşayan ve yaşatan bireylerin yetişmesini sağlamaktır, bu amaç doğrultusunda, temel düzeyde bilgilerin ilköğretim öğrencilerine aktarılması hedeflenmiş ve faaliyete geçirilmiştir (Sözer,1998).

Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan değerlerin bireylerin tutum ve davranışlarına yön veren genel hükümler olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin yaşamı boyunca aldıkları kararlarda ve yaptığı tercihlerde sahip olduğu değerlerin etkisi oldukça büyüktür (Kurtdaş, 2017). Hal böyleyken, ülkemizin de tıpkı diğer ülkelerde olduğu gibi istediği vatandaş tiplemesini eğitim politikası ile gerçekleştirmeyi hedeflediği ve bu doğrultuda, temel amacı "etkin vatandaş yetiştirmek" olan Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları aracılığıyla bahsi geçen "çağdaş değerleri" ülkemizin gelecekteki bireylerine kazandırılmasını hedeflediği söylenebilir. Aynı durum İsveç'te de mevcuttur. İlköğretim bazında özel olarak "değerler ve ahlak eğitimi" isimli ders yer almamakla beraber değerler eğitimi özellikle Sosyal Bilgiler dersine entegre edilmiş ve diğer derslerde de değerler eğitime yer verilmiştir (Thornberg, 2008). İnsanlar ve toplumlar, sahip olduğu değerler ile var olmakta ve bu değerler ile yeni nesiller yaratmaktadır. Toplumsal değerleri benimsemek ancak etkili bir değer eğitimi ile mümkündür. Dolayısıyla etkili bir değer eğitimi, Durkheim'in "anomi" olarak ifade etmiş olduğu toplumsal kaostan kaçınılmasını da mümkün kılabilir. Çünkü bireyler ait oldukları toplumlarda kendi düşünce, varsayım ve bilgilerini paylaşır ve ait oldukları toplumdaki varsayım ve bilgileri de benimser (Rodger, 2000).

Değerlerin bir bakıma çağdaş olma özelliği taşıdığı da söylenebilir. Çünkü değerler, zaman içerisinde değişen toplumların değişen ihtiyaçlarına göre şekillenmiş ve kimi zaman çağında var olup daha sonraki zaman dilimlerine ulaşamamıştır (Yazıcı, 2013). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri; yetiştirmek istediği etkin vatandaşın çağının gerektirdiği değerlere sahip olmasının temelinde bireylerin toplumsal uyum içerisinde zorlanmadan yaşamasını sağlamaktır.

Bahsi geçen bilgilerden hareketle, Sosyal Bilgiler dersinin hem içinde pek çok değer barındırması hem de temel hedefine uygunluk bakımından bir "değerler

eğitimi” dersi olma vizyonu taşıdığını söylemek mümkündür (Kan,2010).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na göre sahip olunması gereken değerler şunlardır;

Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2018).

Duyarlılık Değeri

Küreselleşme ile artan ben merkezliğin insan ilişkileri üzerinde olumsuz sonuçlar yarattığı söylenebilir. Duyarlılık değeri, bu olumsuz sonuçların önüne çekilebilecek bir set görevi görmeye uygundur. Çünkü duyarlılık özünde, çevrede olup biten sorunlar hakkında düşünme ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışlarına girme dinamiklerini bünyesinde bulundurmaktadır (Yılar vd., 2022).

Bireyler, çevrelerinden bağımsız düşünülmemelidir. Bu bağlamda bireylerin yaşadıkları topluma, dünyaya karşı belirli sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklardan bir tanesi de sorunlara yönelik çözüm önerisi sunabilmektir. Örnekleme gerekirse, küresel ısınma günümüzdeki en büyük tehlikelerden biridir. Bir bireyin bu tehlikeye karşı duyarsız olması insanlar tarafından yadırganabilir. Çünkü küresel ısınma tehlikesinin olası sonuçları, duyarsız bir bireyi de etkileyebilmektedir. Bir başka örnek gerekirse, özünde küresel fakat son zamanlarda toplumsal olan kadın cinayetleri konusuna karşı bir bireyin duyarsız olması beklenemez. Çünkü bu toplumsal sorun, bireyin kendini tehdit etmese bile çevresinden birilerini tehdit edebilir. Bu bağlamda, aslında dünyada var olan sorunların ister toplumsal, ister küresel, ister çevresel olsun mutlak suretle bireyi etkileyeceğini söyleyebilmek mümkündür.

Duyarlılık değerinin kapsamlı bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Pek çok değere çatı görevi görmektedir. Adalet değerine bakıldığında, adil olmak için bireyin kendisinin ya da bir başkasının mağduriyetine karşı duyarlı olması gerekmektedir. Yine dürüstlük değeri ele alındığında, norma karşı duyarlılıktan söz etmek mümkündür. Bir başka değer olan bağımsızlık değeri incelendiğinde, işin içinde vatani bütünlüğe yönelik duyarlılık rahatlıkla görülebilir. Geniş kapsamlı olan duyarlılık değeri bu yüzden bireylere kazandırılması gereken en önemli değerlerden biri olarak nitelendirilebilir.

Duyarlılık pek çok yönden ele alınabilir. Fakat bu araştırmada, özellikle Sosyal Bilgiler dersi kapsam ve mahiyetine uygunluğundan dolayı, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı aşağıda yer alan duyarlılık türlerine göre incelenmiştir

-Toplumsal Sorunlara Karşı

-Doğal Çevreye Karşı

-Kültürel Mirasa Karşı

-Küresel Sorunlara Karşı

-Türk Tarihine ve Büyüklerine Karşı (Keskin ve Öğretici, 2013).

Daha önce de değinildiği üzere küreselleşmenin etkilerinin artması ile birlikte günümüzde pek çok toplum, kendi özünü koruyabilmek ve sağlıklı biçimde küreselleşmek için öğretim programları, ders kitapları gibi materyallerle geleceğin bireyleri olan öğrencilere açık ve örtük biçimde belli bazı değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu sebeple güncelliğini koruyan değerler ve değerler eğitimi konularına dair literatürde pek çok kıymetli çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların Sosyal Bilgiler dersi ve değerler odaklı olanları çoğunlukla ya birden fazla ders kitabını incelemiş ya da öğretim programlarındaki veya ders kitaplarındaki değerleri bütüncül biçimde ele almıştır. Bunun yanında değerler sınıflandırılarak birden fazla değer incelenen çalışmalar da mevcuttur (Keleş ve Beldağ, 2022; Taş, 2022; Erbaş, 2021). Bu araştırma ise yalnızca duyarlılık değerine yönelik zenginleştirmek amacıyla kitapta yer alan harici metinler üzerinde derinlemesine bir araştırma yapmayı hedeflemiştir. Duyarlılık değerinin bu kadar vurgulanmasının sebebi Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının etkin vatandaş yetiştirmek olması ve etkin vatandaştan beklenen davranışlar arasında problem çözme kabiliyeti, farkındalık sahibi olma gibi becerilerin özünde duyarlılık değerinden besleniyor olmasıdır. Önceden de belirtildiği gibi literatürde değer ve değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda Sosyal Bilgiler ders kitabının harici metinlerini derinlemesine inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan harici metinlerin (konuların anlaşılması hususunda destekleyici ve örnek teşkil eden nitelikte olması sebebiyle harici metinler seçilmiştir) duyarlılık değerini ne ölçüde yansıttığını incelemektir. Bu temel amaçtan hareketle aşağıda verilen alt amaçlar belirlenmiştir;

1. Duyarlılık değerini yansıtan metinlerin ünitelere göre dağılımı nasıldır?

2. Duyarlılık değerinin türlerine göre metinlerin dağılımı nasıldır?

3. İnsan ilişkileri ve iletişim ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

4. Türk Tarihi’ne Yolculuk ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

5. Ülkemizde Nüfus ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

6.Zaman İçinde Bilim ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

7.Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

8.Yaşayan Demokrasi ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

9. Ülkeler Arası Köprüler ünitesinde duyarlılık değerinin türlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun biçimde hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algı ve olayların bütüncül biçimde meydana çıkarılması doğrultusunda nitel bir sürecin izlendiği yöntemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın deseni durum çalışması desendir. Durum çalışması deseni tek bir durumu veya olayı ya da birden fazla durum ve olayı sınırlandırılmış biçimde derinlemesine incelemeyi gerektiren bir araştırma desendir. Eğer birden fazla durum veya olay incelenirse, durum çalışmasının ismi çoklu durum çalışması ismini de alabilmektedir (Gerring, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019'da Ekoyay Yayıncılık tarafından basılan 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı harici metinleri oluşturmaktadır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı olarak biri MEB Yayıncılık diğeri Ekoyay Yayıncılık olmak üzere iki adet ders kitabı bulunmaktadır. Rastgele seçilen Ekoyay Yayıncılık'a ait kitap incelenmiştir. Sosyal Bilgiler eğitiminin verildiği son sınıf olan 7. Sınıfta kitapta tamamlayıcı nitelikteki harici metinler analiz edilmiştir.

Verilerin toplandığı kitaba dair bilgiler:

| Kitap Sayısı | Yazar | Sayfa |
|--|-------------|-------|
| 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Ekoyay Yayıncılık, 2019) | Hikmet AZER | 252 |

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği uygulanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan konuları içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Keskin ve Öğretici'nin (2013), Sosyal Bilgiler dersinde "Duyarlılık" Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma isimli çalışmasında yer alan duyarlılığın beş alt boyutu (toplumsal sorunlara karşı, doğal çevreye karşı, kültürel mirasa karşı, küresel sorunlara karşı, Türk

Tarihine ve Türk Büyüklerine karşı) kriter olarak belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından bu kritere uygun biçimde değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma, nitel metodolojiye uygun biçimde yürütülmüştür. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi, betimsel içerik analiz tekniğine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi tekniği, bir olay ya da olgunun

derinlemesine incelenip düzenlenmesine yönelik bir teknik olmakla öne çıkmaktadır (Ültay vd.,2021). Metinler M1, M2, M3, M41 şeklinde kodlanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde kod güvenilirliğinin sağlanması için veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış olup Miles ve Huberman'ın (2016) güvenlik formülü (görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) uygulanarak araştırmacılar arasında görüş uyumu %90 olarak belirlenmiştir. Kodlar tekrar kontrol edildiğinde görüş birliği durumu devam ettiğinden iç ve dış tutarlılık ve tekrarlanabilirlik esasları karşılanmıştır.

Araştırmacı grubu, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında görev yapan 1 profesör ve 1 araştırma görevlisinden oluşmaktadır.

Bulgular

Duyarlılık değeri ile ilişkilendirilen metinler, tablolaştırılmıştır. Duyarlılık değeri içeren metinlerin ünitelere göre dağılımı Tablo-1 'de yer almaktadır.

Tablo-1 Duyarlılık Değeri İçeren Metinlerin Ünitelere Göre Dağılımı

| Üniteler | Metinler |
|--|--|
| 1. Ünite: İnsan İlişkileri ve İletişim | <i>Kuş Dili UNESCO Kültürel Miras Listesinde (M1),Kayıp Çocuk Bulundu (M2),Muhtar Adayı Projelerini Anlattı (M3),Sokakta İki Kişinin İzinsiz Fotoğrafını Çeken Kişiye 3 Yıl Hapis (M4)</i> |
| 2. Ünite: Türk Tarihi'ne Yolculuk | <i>Gaziantep'te Kayı Boyu İzleri...(M5),Ertuğrul Gazi (M6), Osman Bey(M7),Orhan Bey (M8),Tarihi Köprü TİKA Eliyle Restore Edildi (M9), Gaza ve Gazilik (M10), İstimalet (M11), İstimalet(M12),Martin Luther (M13), Fransız Tüccar (M14), Avrupalı Seyyahların Gözünde Osmanlı Dünyası ve İnsanları (M15)</i> |
| 3. Ünite: Ülkemizde Nüfus | <i>Türkiye Nüfusu Yaşlanmaya DevamEdecektir(M16),Dağ Köylerinde Yaşlılardan Başka Kimse Kalmadı (M17), Göç (M18), Yedinci Bayrak- Urmeliden İzmir'e (M19), Doğu Guta'da Neler Oluyor? (M20), Arakan'da İnsanlık Dramı (M21)</i> |
| 4. Ünite: Zaman İçinde Bilim | <i>Bergama (M22), Genç Okurlar İçin Kısa Bir Dünya Tarihi (M23)</i> |
| 5. Ünite: Ekonomi ve Sosyal Hayat | <i>Kara Toprak (M24), Türk Kültürü'nün Gelişim Çağları II (M25),Genel Ağ Haberi 21 Nisan 2018 (M26), Büyük Dünya Seyahatnamesi (M27),“Meslek Lisesi Öğrencileri Ailelerimizle Buluşuyor” Projesi (M28)</i> |
| 6. Ünite: Yaşayan Demokrasi | <i>Genel Ağ Haberi 29 Eylül 2018 (M29), Yaşlı, Engelli ve Çocuklara Devletin Şefkat Eli Uzandı (M30), Günümüz Türk Kadınlarının Başarı Öyküleri (M31)</i> |
| 7. Ünite: Ülkeler Arası Köprüler | <i>UNICEF'ten 720 Bin Arakanlı Çocuk İçin Acil Çağrı (M32), FAO: Afrika'nın Çeşitli Bölgelerinde Gıda Güvenliği Riski Yükseliyor (M33), Modern İpekyolu Ortak Turu Başlıyor (M34),Mültecilere Karşı Yargılar Sanatla Kırılabilir (M35), Sel (M36), Küresel İklim Değişikliği (M37), Terör (M38), Açlık (M39), Göç (M40), 1 Milyardan Fazla İnsanın Kimliği Yok (M41)</i> |
| Toplam: 41 | |

Tablo-1 incelendiğinde, 1. ünite toplam 4 (M1, M2, M3, M4), 2. ünite toplam 11 (M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15), 3. ünite toplam 6 (M16, M17, M18, M19, M20, M21), 4. ünite toplam 2 (M22, M23), 5. ünite toplam 5 (M24, M25, M26, M27, M28), 6. ünite toplam 3 (M29, M30, M31), 7. ünite toplam 10 (M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41) metinde duyarlılık değerinin yer aldığı görülmektedir.

Bu bağlamda içinde en fazla duyarlılık değerini yansıtan metinlerin bulunduğu ünitenin 2. ünite olduğu ve en az duyarlılık değerini yansıtan metinlerin bulunduğu ünitenin 4. ünite olduğu ortaya koyulmuştur.

Metinlerin bazılarının duyarlılık değeri ile ilişkisi aşağıdaki gibidir.

Ünite 1: İletişim ve İnsan İlişkileri

Kuş Dili UNESCO Kültürel Miras Listesinde (M1)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Metinde, kültürel mirasın somut olmayan türüne değinilmiştir. Kültürel miras, maddi ve manevi olarak ikiye ayrılmaktadır. Dil bunun manevi boyutunda yer almaktadır. Günümüzde mimari yapılar gibi somut

kültürel öğeler kültürel miras olarak kabul edilmektedir fakat bunun yanında kültüre ait soyut unsurlar da kültürel miras olarak kabul edilmektedir. Kuş dili, coğrafi sebeplerden geliştirilen ve hala yöre insanı tarafından kullanılan spesifik bir kültürel öğedir. Zaman içinde belki ilerleyen teknoloji ya da göçlerle unutulmaya yüz tutmasın diye bu kültürel öğeye karşı UNESCO tarafından duyarlılık gösterilmiş ve korunma altına alınmıştır. Kültürel mirasa karşı bu duyarlılık, maddi ya da manevi kültürel öğelere sahip çıkılmasına yönelik iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Kayıp Çocuk Bulundu (M2)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Medyanın Hayatımızdaki Yeri başlıklı konuda, medyanın yarar ve zararlarına değinilmiştir. Sosyal medyanın zararları ve yararları değerlendirilirken, toplumsal olaylarda hızlı bilinçlenme ve kenetlenme sağladığına vurgu yapılmıştır. Verilen haber metni, kaybolan bir kız çocuğunun bulunması üzerine kamuoyuna açıklama yapma niyeti ile yayımlanmıştır. İnsanlar, sosyal medya aracılığıyla toplumsal sorunların daha hızlı farkına varmaktadır. İlerleyen teknoloji ile birlikte, insanların çevrelerindeki sorunlardan daha çabuk haberdar olması, mevcut sorunların çözümüne yönelik

itici bir güç niteliğindedir. Metinde verilen örnek gibi toplumsal bir sorunla karşı karşıya kalındığında, insanlar gelişmiş iletişim teknolojilerini kullanarak fazla çaba harcamadan, bu sorunlara çözümler arayabilir ve bunu yine çaba gerektirmeden duyurabilirler. Bu durum da medya ve medya araçları aracılığıyla, insanların toplumsal sorunlara karşı duyarlılığının artmasına sebep olmaktadır.

Ünite 2: Türk Tarihine Yolculuk

Gaziantep'te Kayı Boyu İzleri... (M5)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Metinde geçen ok ve yay sembolleri kültürel semboller olarak değerlendirilebilir. Kültürel semboller, kültürle özgü değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında bir köprü görevi görmektedir (Eğinli & Nazlı,2018). Bu sebeple, kültürel mirasla doğrudan ilişkilidir. Kültürel miras öğeleri, bulunduğu zaman itibarıyla koruma altına alınır ve incelenmeye başlanır. Söz konusu haber kesiti de ülkemizde kültürel mirasa karşı duyarlılık olduğunun bir göstergesidir. Ayrıca bu duyarlılık yine Türk Tarihine karşı da bir duyarlılık olarak değerlendirilebilir çünkü, ortaya çıkan yeni bulgular, beraberinde tarihi tartışmalar da getirmektedir. Söz konusu duyarlılık, yapılan yeni çalışmalar ve ortaya koyulan görüşler bağlamında kendini göstermektedir.

Ertuğrul Gazi (M6)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Ertuğrul Gazi, bu metinde Bizans halkına karşı tutum ve davranışlarından bahsederken, metinde Bizans halkının toplumsal sorunlarına karşı ne denli duyarlılık gösterdiğinin vurgusu yapılmıştır. Adalet, istihdam, güvenlik gibi konularda Bizans halkının da Türk halkı gibi muamele gördüğü, Bizans halkının yaşamış olduğu toplumsal sorunlara karşı çözümlenici ve duyarlı yaklaşımlar vurgulanmıştır. Ayrıca bu örnek davranışları ve siyasi başarısı ile söz konusu metinde Türk Tarihi ve Türk büyüklerine karşı duyarlılık da vurgulanmıştır.

Ünite 3: Ülkemizde Nüfus

Türkiye Nüfusu Yaşlanmaya Devam Edecektir (M16)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Nüfus durağanlığı durumu, günümüzde küresel bir problemdir. Elde edilen verilere ve uzman öngörülerine göre ileride yaşlı nüfusu daha da artacaktır. Bu durumun getirisinden çok götürüsünün olduğu herkesçe kabul edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabında geçen bu metin de küresel ve ulusal bir problemimize karşı duyarlılık göstererek söz konusu metne bünyesinde yer vermiştir. Bu sayede öğrenciler, ülke nüfusunun gelecekte maruz kalacağı tehlike karşı farkındalık kazanacak ve duyarlı birer vatandaş olarak yetişeceklerdir.

Arakan'da İnsanlık Dramı! (M21)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Metinde yine küresel ve toplumsal bir sorun olarak ele alınabilecek ayrımcılık ve insan haklarına aykırı davranışlar yer almaktadır. Arakan'da yaşayan Müslümanlara karşı insan haklarına aykırı davranışlara yönelik bir duyarlılık, haber kesiti olan bu metnin temelini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Ünite 4: Zaman İçinde Bilim

Bergama (M22)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Metinde sözü geçen Bergama antik kenti, günümüzde İzmir ilimizde yer alan tarihi önemli bir kalıntıdır. Kültürel mirasımızı zenginleştiren bu yapının önemi İlk Çağ'da ileri gelen kütüphanelerden birine sahip olmasından ileri gelmektedir. Kültürel mirasa yönelik duyarlılığa teşvik eden bu metin, ülkemizin eşsiz değerlere ev sahipliği yaptığını da vurgulamaktadır.

Genç Okurlar İçin Kısa Bir Dünya Tarihi (M23)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Metinde geçen ifadelerle dayanarak, Galilei ve benzer düşünürlerin ön yargılara karşı tutum ve davranışlarının günümüzdeki bilimin gelişmesine ve yön bulmasına katkı sağladığının söylenmesi mümkündür. Dolayısıyla toplumsal ve küresel sorunlara karşı duyarlı davranan ve bunun yanında en büyük toplumsal sorunlardan biri olan ön yargıya karşı bir dik duruş sergileyen ve bilimin gelişmesine katkıda bulunan isimler, öğrenciler için örnek teşkil etmektedir.

Ünite 5: Ekonomi ve Sosyal Hayat

Türk Kültürü'nün Gelişim Çağları II (M25)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Mete'nin teklifi reddetmesinin sebeplerinden biri Türk Töresi 'ne aykırı bir isteğin tarafına iletilmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü, Türk Töresi 'ne göre devletin toprağı kutsaldır ve hiçbir surette bir karışı dahi bir yabancıya verilemez. Kendi Töresi 'ne uygun biçimde davranan Mete Han'ın bu davranışı kültürel miras olan töresine karşı duyarlılığını göstermektedir. Metnin bütünü değerlendirilecek olunursa, metinde Türk Tarihi ve Türk Büyükleri 'ne yönelik duyarlılığı görebilmek mümkündür.

Genel Ağ Haberi 21 Nisan 2018 (M26)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Osmanlı Devleti'nde sadaka taşı uygulaması, halkın bir dayanışma içerisinde olduğunun göstergesidir. Metinde geçen ifadelerle dayanarak, sadaka taşı sayesinde maddi desteğe ihtiyaç duyan bireylerin ihtiyacını gidermeye yönelik bu dayanışma sistemi, bireylerin mahcup olmaması adına ince düşünülmüş ve uygulanmıştır. Toplumsal ve küresel bir sorun olan yoksulluğa yönelik duyar sayesinde oluşturulan bu sisteme ders kitabında yer verilmesinin öğrencilere örnek teşkil edeceğini söylemek mümkündür. Aynı zamanda metin, Türk Tarihi'ne yönelik olumlu düşünceler beslenmesine teşvik etmektedir.

Ünite 6: Yaşayan Demokrasi

Yaşlı, Engelli ve Çocuklara Devletin Şefkat Eli Uzandı (M30)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Gazeteden alıntı yapılan metin kesiti, dezavantajlı durumda olan bireylere yönelik yapılan yardımlardan bahsederek öğrencilere toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık kazanmaları konusunda örnek teşkil etmiştir.

Günümüz Türk Kadınlarının Başarı Öyküleri (M31)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, günümüz dünyasında oldukça ön plana çıkmaktadır. Öyle ki yer yer bazı kültürlerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı hala yerini korumaktadır. Metinde geçen anlatıya göre Gazi'nin toplumsal cinsiyete yönelik ayrımcılığa karşı tutumu hem toplumsal bir sorun hem de küresel bir sorun olan cinsiyet eşitsizliğine yönelik duyarlılığından ileri gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilere örnek teşkil etmektedir. Ek olarak bu örnek düşünün, Türk Tarihi ve Türk Büyükleri'ne yönelik de bir duyarlılığa sebep olması mümkündür.

Ünite 7: Ülkeler Arası Köprüler

UNICEF'ten 720 Bin Arakanlı Çocuk İçin Acil Çağrı (M32)

Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Bir haber kesiti olan bu metinde, UNICEF'in küresel ve toplumsal bir sorun olan ayrımcılık ve şiddete yönelik duyarlılığa dayalı toplumsal aktiviteye çağrısına yer verilmiştir. Öğrencilere küresel ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık aşılacak bir metin olarak değerlendirilebilir.

Dünya Bankası: 1 Milyardan Fazla İnsanın Kimliği Yok (M41)

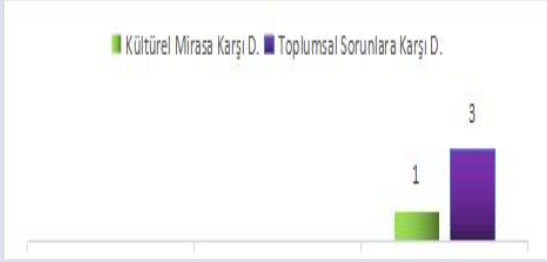
Metnin Duyarlılık İle İlişkisi

Metinde bahsedilen kimliksizlik sorunu, küresel bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde özellikle yoksul olarak tanımlayabileceğimiz ülkelerde daha yaygın görülen bu kimliksizlik sorunu, metinde de değinildiği gibi bireyin vatandaşlık ve insani haklarından yararlanamaması ile sonuçlanmaktadır. Geleceğin vatandaşları olacak öğrencilerin, küresel bir sorun olan kimliksizliğe karşı duyarlılığının dolayısıyla farkındalığının oluşması, bu sorunun en azından ülkemiz için daha az problem teşkil edeceği varsayımını ortaya koymaktadır. Duyarlılığın türlerine göre metinlerin dağılımı Tablo-2'de yer almaktadır.

Tablo-2 Duyarlılığın Türlerine Göre Metinlerin Dağılımı

| Toplumsal Sorunlara Karşı Duyarlılık | Doğal Çevreye Karşı Duyarlılık | Kültürel Mirasa Karşı Duyarlılık | Küresel Sorunlara Karşı Duyarlılık | Türk Tarihi ve Büyüklerine Karşı Duyarlılık |
|--|--------------------------------|------------------------------------|--|--|
| M2, M3, M4, M6, M7, M8, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M21, M23, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M35 | M17, M24, M36, M37 | M1, M5, M9, M10, M12, M15, M22, M3 | M7, M11, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M23, M26, M28, M29, M31, M32, M33, M35, M37, M38, M39, M40, M41 | M6, M7, M8, M9, M11, M12, M15, M25, M26, M31 |
| Toplam:22 | 4 | 8 | 21 | 10 |

Bir metnin birden fazla duyarlılık türünü içerdiği göz önüne alınarak Tablo-2 incelendiğinde, metinlerin en fazla toplumsal sorunlara ve küresel sorunlara karşı duyarlılığı (21) yansıttığı görülmektedir. Bu durumu takiben, Türk Tarihi ve Türk Büyükleri'ne yönelik duyarlılık (10) ikinci sırada yer almaktadır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinde en az doğal çevreye karşı duyarlılık (4) yansıtılmıştır. Ünitelerin hangi duyarlılık türünü ne oranda yansıttığı grafikler ile gösterilmiştir.



Grafik 1. 1. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

(D. ile yapılan kısaltmalar "Duyarlılık" kelimesine eşdeğerdir.)

1. ünite, M1, M2, M3 ve M4 kodlu metinleri bünyesinde barındırmaktadır. M1 kodlu metinde kültürel mirasa yönelik duyarlılığın yansımaları görülürken, M2, M3 ve M4 kodlu metinlerde toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık söz konusudur. Diğer duyarlılık türlerini bu üniteye yer aldığı saptanmamıştır. Bu bağlamda, 1. üniteye yer aldığı saptanmamıştır. Bu bağlamda, 1. üniteye yer aldığı saptanmamıştır. Bu bağlamda, 1. üniteye yer aldığı saptanmamıştır.



Grafik 2. 2. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

2. ünite M5, M6, M7 M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14 ve M15 kodlu metinleri içermektedir. Şekil.2 incelendiğinde, metinlerin %36,36 oranla en fazla toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık gösterdiği görülmektedir. %31,81 oranla Türk Tarihi ve Türk Büyüklerine karşı duyarlılık, toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı takip etmektedir. %22,72'lik bir oranla kültürel mirasa karşı duyarlılık üçüncü sırada yer alırken söz konusu üniteye %9,09 oranla en az küresel sorunlara karşı duyarlılık saptanmıştır.



Grafik 3. 3. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

3. ünite, M16, M17, M18, M19, M20, M21 kodlu metinleri içermektedir. Şekil.3 incelendiğinde, metinlerde en fazla %62,5 oranla küresel sorunlara karşı duyarlılığın yansıtıldığı gözlemlenirken ikinci sırada %25 oranında toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın metinlere yansıtılması gözlemlenmektedir. %12,5 oranla en az yansıtılan duyarlılık türünün doğal çevreye karşı duyarlılık olduğunun söylenmesi mümkündür. 3. ünite metinlerinde diğer duyarlılık türlerinin yansıtılması saptanmamıştır.



Grafik 4. 4. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

4.ünite içerisinde M22 ve M23 kodlu metinleri barındırmaktadır. Bahsi geçen metinlerde kültürel mirasa karşı duyarlılık, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık ve küresel sorunlara karşı duyarlılık aynı oranda yansıtılmıştır. Diğer duyarlılık türleri, ünite metinlerinde saptanmamıştır.



Grafik 5.5. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

5.ünite, M24, M25, M26, M27 ve M28 kodlu metinleri içermektedir. Söz konusu metinlerin yansıttığı duyarlılık oranları incelendiğinde, metinlerde %37,5 oranla en fazla toplumsal sorunlara karşı duyarlılık yansıtılırken %25 oranla küresel sorunlara karşı duyarlılık ve Türk Tarihi ve

Türk Büyükleri'ne karşı duyarlılık yansıtılmıştır. %12,5 oranla en az doğal çevreye karşı duyarlılık yansıtılmıştır. Diğer duyarlılık türleri, kodları verilen metinlerde saptanmamıştır.



Grafik 6.6. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

6. ünite, M29, M30 ve M31 kodlu metinleri içermektedir. Şekil.6 incelendiğinde, bahsi geçen metinlerde %49,99 oranla en fazla toplumsal sorunlara karşı duyarlılık yansıtılırken, %33,33 oranında küresel sorunlara karşı duyarlılık yansıtılmış ve ikinci sırada yer almıştır. %16,66 oranla Türk Tarihi ve Türk Büyükleri'ne karşı duyarlılık 6. ünite metinlerinde en az yansıtılan duyarlılık türü olarak saptanmıştır. Diğer duyarlılık türlerine söz konusu ünite metinlerinde yer verilmemiştir.



Grafik 7.7. Ünitenin Duyarlılık Türleri Oranları

7. ünite, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40 ve M41 kodlu metinleri içermektedir. Şekil.7'de görüldüğü üzere, ünite metinlerinde %61,53 oranla en fazla küresel sorunlara karşı duyarlılık yansıtılmıştır. İkinci sırada %15,38 oranla toplumsal sorunlara karşı duyarlılık ve doğal çevreye karşı duyarlılık yer almaktadır. Ünite metinlerinde %7,69 ile en az kültürel mirasa karşı duyarlılık yansıtılırken, kodları verilen metinlerde diğer duyarlılık türleri saptanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Duyarlılık değeri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ve bireylere mutlaka kazandırılması gereken önemli değerlerden bir tanesidir. Duyarlılık değeri sayesinde bireyler, çevrelerinde olan biten sorunları içselleştirip söz konusu sorunlara çözüm üretebilecek bir yapıya bürünmektedirler. Çevresindeki sorunlara duysuz kalmayıp çözümler üreten bireyler yetiştirmek de Sosyal

Bilgiler dersinin nihai amacı olan 'etkin vatandaş'ın özellikleri ile örtüşmektedir. Bu bağlamda değerler eğitimi için en önemli derslerden biri olan Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturan etkin vatandaşın için çizilen profilde mutlak suretle duyarlı bireylerin yer aldığını söylemek mümkündür.

Alanyazında belirlenen konuda pek çok değerli çalışma yapılmıştır. Keleş ve Beldağ'ın (2022) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Duyarlılık Değeri Bağlamında İncelenmesi isimli çalışmasında 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki duyarlılık değeri incelenmiş ve temalandırma yapılmıştır. Bu temalandırmalar sonucunda duyarlılık değerinin görsellerle ve metin içinde ne oranda yer aldığı tespit edilmiş ve ders kitaplarında duyarlılık değeri ile ilgili etkinliklerin artırılabilir olması, ölçme ve değerlendirme kısmında duyarlılığa daha fazla yer verilmesi gibi sonuçlarla ilişkili öneriler üretilmiştir. Erbaş'ın (2021) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıtılması isimli çalışmasında ders kitaplarındaki ve öğretim programlarındaki değerler incelenmiş ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretim programındaki değerleri yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir'in (2018) Ortaokul Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı Metinlerinin Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Açısından İncelenmesi isimli tezinde kültürel değerler ve miras aktarımı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yetersiz bulunmuştur. Ersoy ve Şahin'in (2012) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi isimli çalışmasında 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiş bulunup kitapların içeriklerinin değerlere uygunluğu bakımından yeniden değerlendirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Soyut işlemler döneminde çocukların (12 yaş ve üzeri), değerleri benimseyebilmesi somut işlemler dönemine göre (7-11 yaş) daha kolaydır (Kaya, 2017). Dolayısıyla 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan okuma metinleri, gazete kesitleri, edebî metinler vb. metinlerde duyarlılık değerinin yeterli düzeyde yansıtılması tesadüf değildir. Hemen her ünite en az iki metinde duyarlılık değerinin yansımaları görmek mümkündür.

Tablolar ve grafiklere bakıldığında İnsan İlişkileri ve İletişim isimli ilk ünite en fazla toplumsal duyarlılık değeri yer almaktadır. Toplumsal iletişimin iyi hale gelebilmesi için toplumun ortak bir paydada buluşması gerekmektedir. Bu ortak payda değerlerdir. Değerlerin etkisi iletişim üzerine de yansımaktadır. Dolayısıyla toplumsal değerlerin etkili biçimde aktarılması toplum içinde etkili bir iletişimin doğmasına sebebiyet verebilir. Yine ilk üniteye bakıldığında kültürel mirasın yer almasının sebeplerinden biri Anadolu kültüründe iletişimin ve insani ilişkilerin önemsenmesi ile paralel olabilir. Nitekim iletişimin Türk toplumunda önemsendiği ve iyi ilişkiler geliştirme, misafirperverlik gibi değerlerin kültürel bir miras olarak aktarıldığı aşikardır. Buna bağlı olarak bahsi geçen iki sınıflandırmanın iletişim ile ilişkilendirilmesi olağandır.

Türk Tarihine Yolculuk isimli ikinci ünite incelendiğinde yine en fazla toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık gözlemlenirken ikinci sırada Türk Tarihi'ne ve Türk Büyüklerine yönelik duyarlılık görülmektedir. Bunun sebepleri tarihi bir niteliği olan ünitenin Türk Tarihi'ndeki toplumsal olayları değerlendiriş biçimlerini yansıtmak ve günümüzle kıyaslatmayı hedeflemek olabilir. Nitekim toplumsal sorunlar her daim kendini göstermektedir, geleceğin etkili vatandaşlarını yetiştirmek için günümüz toplumsal sorunları ve olası çözümlerinin yanında geçmiş toplumsal sorunları ve olası çözümlerini de gözler önüne sermek bir muhakeme yapabilmeyi sağlayabilmektedir. Türk Tarihi ve Büyüklerine yönelik duyarlılığı geliştirmek de öğrencilerin içinde buldukları toplumun geçmişteki büyük liderlerini görmeleri ve kültürlerini benimsemeleri bakımından faydalı olacağı söylenebilir.

Ülkemizde Nüfus başlıklı üçüncü ünite incelendiğinde en fazla küresel sorunlara yönelik duyarlılığın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun sebebi, nüfusun küresel yapıda bir konu olması ile ilgili olabilir. İkinci olarak toplumsal sorunlara yönelik duyarlılığa yer verilmesinin sebebi de nüfusun ve göçlerin beraberinde getirmiş olduğu toplumsal sorunlara yönelik bir farkındalık geliştirmek olarak açıklanabilir. Nüfus kavramı dolaylı olarak çevresel etkenlere de bağlı olduğu için çevreye yönelik duyarlılık geliştirmek yine hedeflenenler arasında yerini almıştır.

Zaman İçinde Bilim isimli 4. ünite bilim anlatırken yakından uzağa ilkesinin benimsendiği söylenebilir. Nitekim kültürel mirasımızda var olan bilim anlayışını yansıtmayı amaçlayan söz konusu ünite kültürel mirasımıza yönelik bir duyarlılık geliştirmek için çeşitli metinler barındırmaktadır. Aynı zamanda bilimin evrensel oluşu ve toplumumuzdaki izlerini gösterebilmek için söz konusu iki duyarlılığa da atıfta bulunulmuş olabilir.

Ekonomi ve Sosyal Hayat isimli ünite incelendiğinde en fazla toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık içeren metinlerin yer aldığını görmek mümkündür. Ardından gelen küresel sorunlara yönelik, Türk Tarihine ve büyüklerine yönelik ve doğal çevreye yönelik duyarlılık çeşitlerinin görülmesinin sebebi de ekonomi ve sosyal yaşamın çok boyutlu bir konu oluşundan kaynaklanıp öğrencilere çoklu bakış açısıyla birlikte pek çok yönden duyarlılığın kazandırılması gerektiği düşünülerek hazırlanmış olduğu söylenebilir.

Yaşayan Demokrasi başlıklı 6. ünite demokrasinin yapısından bahsedilmesi sebebiyle en fazla toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık ön plana çıkarken, Türk Tarihi ve Büyükleri'ne de yer yer atıflarda bulunulmuş ve yönetim biçiminin evrenselliğinden dolayı küresel sorunlara yönelik duyarlılık içeren harici metinler kullanılmıştır.

Ülkeler Arası Köprüler ismini taşıyan 7. ünite incelendiğinde, bu ünite küresel problemlerden fazlasıyla bahsedilmesi ve öğrencilerin etkili bir "dünya vatandaşı" olması maksadıyla küresel problemlere yönelik farkındalığının oluşturulması gerektiği kaygısının güdüldüğü söylenebilir. Küresel sorunların bir benzerlerini ülkemizde de görebilmeleri ve mukayese

edebilmeleri için toplumsal sorunlara yönelik duyarlılık içeren metinlerin yer almasının yanı sıra aslında günümüzdeki en büyük küresel sorunlardan biri olan çevre sorunlarına ve doğal çevreye yönelik bir farkındalık oluşturmak maksadıyla doğal çevreye yönelik duyarlılığı içeren metinlerin yer aldığı söylemek de mümkündür.

Elde edilen bulgulardan hareketle, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı okuma metinlerinde (gazete kesitleri, edebi türler, bilgilendirme yazıları da dahil olmak üzere) en fazla toplumsal duyarlılığın yansıtılması gözlemlenmiştir. Ardından en fazla küresel sorunlara yönelik duyarlılığın yansıtılması görülmektedir. Metinlerde en az ise doğal çevreye yönelik duyarlılığın yansıtılması gözlemlenmektedir. Toplumsal ve küresel sorunlara yönelik duyarlılık sahibi olmak, bu sorunlara yönelik çözüm üretebilmenin ön koşuludur. Sosyal Bilgiler eğitiminde yer alan 'etkin vatandaş'ın özelliklerinin tanımlarında söz konusu problemlere yönelik çözüm önerileri sunabilme becerisi çok defa geçmektedir. Dolayısıyla 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının duyarlılığın yansıtılması yönünden (özellikle toplumsal ve küresel sorunlara yönelik duyarlılık) kapsamlı bir içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ulaşılan sonuçlardan hareketle öneriler sunulmuştur;

* 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metinlerde doğal çevreye yönelik duyarlılığı temel alan metinler artırılmalıdır.

* Ders kitabında kültürel mirası içeren metinlerin sayısı artırılmalıdır.

* Duyarlılık değerini kapsayan metinler sayı bakımından biraz dengelenebilir. Küresel ve toplumsal sorunlara yönelik duyarlılığın yanında diğer duyarlılık türlerinin geri kalması engellenebilir.

*İnsan ilişkileri ve İletişim, Zaman İçinde Bilim ve Yaşayan Demokrasi isimli üniteler duyarlılık içeren metinler açısından zenginleştirilebilir.

Kaynaklar

- Bailey, R. (2013). *Teaching values and citizenship across the curriculum educating children for the world*. Routledge Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 34. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 11(1), 23-40.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1535-1558.
- Gerring, J. (2007). *Case studr research: Principles and practices*. New York: Cambrige University Press.
- Halstead, J.M. & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. RoutledgeFalmer Press.
- Halstead, J.M. & Taylor, M. J (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge*

Journal of Education, 30 (2), 169-202.
doi:10.1080/713657146.

- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (187), 138-145.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikayeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (198), 97-109.
- Kaya, A. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keleş, T. & Beldağ, A. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6 (4), 387-418.
- Keskin, Y. & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde duyarlılık değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 143-181.
- Kurtdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *Turkish Studies Dergisi*, 12 (21), 349-366.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı (7. sınıf)*. Ekoyay Yayıncılık.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 93-108.
- Powell, S. (2010). Hide and seek: Values in early childhood education and care. *British journal of Educational Studies* 52 (2), 213-229. doi: 10.1080/00071001003752195
- Rodger, A. (2000). The spiritual in values education. *Journal of Moral Education* 29 (4), 463-475. doi: 10.1080/713679389
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları ilkeleri ve temel özellikleri. Can, G. (Ed), Sosyal bilgiler öğretimi (17-34). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 455-475.
- Taşdemir, M. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitapları metinlerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798. doi: 10.1016/j.tate.2008.04.004
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas Dergisi*, 7 (1), 245-254.
- Ültay, E., Akyurt H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies Dergisi*, 8 (8), 1489-1501.
- Yılar, B. & Karadağ, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyarlılık değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (13), 433-453.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı. Seçkin Yayınevi.

Summary

Introduction

Human diversity is present in all aspects of life (Meydan, 2014). Societies are a combination of shared thoughts and emotions, which can be expressed as 'values'. These values are learnable, transferable, and can vary from person to person and society to society (Halstead & Taylor, 2000).

Research indicates that character development begins at a very young age, as 90% of an individual's brain development is completed within the first five years of their life (Powell, 2010). During this critical period, values are learned from existing values in the family and further developed in school, playgroups, or social lives (Halstead & Taylor, 2000). Parents, family members, and teachers play a crucial role in conveying values to children, both consciously and unconsciously. Values education is essential for individuals to keep up with society. Values are shaped by the dominant ideas in society, which are often expressed through the beliefs of the dominant classes (Bailey, 2013). This can lead to the exclusion of individuals who hold opposing views from their community. Parents and teachers have a significant role in shaping children's values, and students often adopt the values of their parents and teachers. The importance of learning values at school and the role of the school in value learning cannot be overstated (Halstead & Taylor, 1996). The Turkish National Education system aims to raise emotionally and physically healthy individuals. The Turkish National Education system has opted to integrate values into the content of each lesson and curriculum, rather than treating values education as a separate subject. In the current education system of the Republic of Turkey, each course aims to impart not only knowledge but also values (Kasapoğlu, 2013).

Social Studies is a multidisciplinary subject that encompasses various roles, including the transfer of values (Sözer, 1998). In countries such as Sweden and Turkey, values education is typically provided through the Social Studies course (Thornberg, 2008). The 2018 social studies curriculum includes contemporary values, with a particular emphasis on sensitivity. The value of sensitivity is broad enough to encompass other values. Globalization has led to an increase in self-centeredness, emphasizing the importance of values education to counteract misguided perceptions. Values with a complex structure are general provisions that direct individuals' attitudes and behaviours. As Kurtdaş (2017) notes, an individual's values greatly influence their decision-making and choices throughout their life. Like other nations, our country aims to shape the ideal citizen through its education policies. The Social Studies course is essential in achieving this goal by instilling contemporary values in future generations and fostering effective citizenship. Sensitivity is a crucial value that individuals should possess as it enables them to perceive their own problems and those of their environment. With sensitivity, solutions can be developed to address

these issues. This study analyses the sensitivity values reflected in the external texts of the 7th Grade Social Studies Textbook published by Ekoyay under five main headings: Sensitivity to Social Problems, Sensitivity to the Natural Environment, Sensitivity to Cultural Heritage, Sensitivity to Global Problems, and Sensitivity to Turkish History and Turkish Elders (Keskin & Öğretici, 2013).

Method

The research was conducted using qualitative research methods, which involve the use of data collection tools such as observation, interviews, and document analysis. Qualitative research methods involve using data collection tools such as observation, interviews, and document analysis to reveal perceptions and events in a holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2021).

The study group for this research consisted of texts other than the 7th Grade Social Studies Textbook published by Ekoyay Publishing in 2019, and data was collected using the document analysis technique. Document review involves analysing written materials related to the topics under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2021).

The exercise was conducted using the descriptive content analysis technique to analyse the data. This technique is useful for examining and organising an event or phenomenon in depth (Ültay et al., 2021). To ensure code reliability in data analysis, researchers coded the data separately and determined a 90% reliability using Miles and Huberman's (2016) formula (number of consensus/total agreement+number of disagreements).

Results

The Social Studies Curriculum includes the value of sensitivity, which individuals must acquire. It is important to note that subjective evaluations should be excluded unless clearly marked as such. This value enables individuals to internalize the problems around them and develop solutions. Producing solutions and being aware of societal issues are key characteristics of an 'active citizen', which is the ultimate goal of the Social Studies Course. The profile of an active citizen, which forms the basis of the Social Studies Lesson, highlights the significance of being sensitive to societal issues. This lesson is crucial for values education.

According to Kaya (2017), children aged 12 and above find it easier to adopt values in the abstract operational period than in the concrete operational period (ages 7-11). Therefore, the 7th Grade Social Studies Textbook includes reading materials, such as newspaper sections and literary texts, that adequately reflect sensitivity values. Almost every unit contains at least two texts that reflect these values.

The study found that the reading texts in the 7th Grade Social Studies Textbook, including newspaper sections, literary genres, and information articles, demonstrated a high level of social sensitivity. Furthermore, the texts exhibited a greater sensitivity towards global issues compared to the natural environment. Sensitivity towards social and global issues is crucial for developing effective solutions. The 7th Grade Social Studies Textbook is often cited as an example of how active citizenship can offer solutions to the problems mentioned. Therefore, it can be concluded that the textbook has comprehensive content that reflects sensitivity, particularly towards social and global issues.

Recommendations

The 7th grade Social Studies textbook should include a balanced number of texts on environmental sensitivity and cultural heritage.

The texts on sensitivity should cover not only global and social problems but also other types of sensitivity. Maintaining a balanced approach is crucial. The texts on sensitivity should cover not only global and social issues but also other types of sensitivity.

Additional texts addressing sensitive topics could benefit courses such as Human Relations and Communication, Science in Time, and Living Democracy.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.