

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE
YÖNELİK ALGILADIKLARI ARAÇSALLIK, BİLGİYLE
İLGİLİ MERAK VE BAŞARI DUYGULARI

DOKTORA TEZİ

SİNAN TARTAR

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Altay EREN

BOLU, OCAK - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Sinan TARTAR tarafından hazırlanan “**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK ALGILADIKLARI ARAÇSALLIK, BİLGİYLE İLGİLİ MERAK VE BAŞARI DUYGULARI**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 3/01/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Altay EREN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Zeynel KABLAN
Kocaeli Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/179 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
SİNAN TARTAR

ÖZET

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK
ALGILADIKLARI ARAÇSALLIK, BİLGİYLE İLGİLİ MERAK VE
BAŞARI DUYGULARI
DOKTORA TEZİ
SİNAN TARTAR
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ALTAY EREN)
BOLU, OCAK - 2024
XV + 254 SAYFA**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları ile bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden veri dönüştürmeye dayalı desen kullanılmıştır. Buna göre, nitel aşamanın desenini betimleyici olgubilimsel desen, nicel aşamanın desenini ise keşfedici ilişkisel desen oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcılarını, Bolu ilinin merkez ilçesinde bulunan beş devlet ilkokulunun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarındaki 106 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, çevrim içi ve eş zamanlı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci sorularının yanıtlanması için sırasıyla, içerik ve tetrakorik korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeylerine ilişkin olası farklılıkların incelenmesi amacıyla, Kruskal-Wallis H ve Dwass-Steel-Critchlow-Fligner testlerinin kullanıldığı ek analizler de yapılmıştır. Tüm istatistiksel analizler, IBM SPSS 23, Mplus 8.3 ve JAMOVİ 2.4 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizleri sonucunda, algılanan araçsallığın beş, bilgiye yönelik merakın 12 ve başarı duygularının yedi tema aracılığıyla tanımlanabildiği saptanmıştır. Tetrakorik korelasyon analizinin sonuçları, hayat bilgisi dersine yönelik algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin temaların birbirleriyle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Kruskal-Wallis H ve Dwass-Steel-Critchlow-Fligner testlerinin sonuçları, ilgi hissi olarak merak ve derslerin sonunda hissedilen olumsuz duygularla ilgili temaların birinci ve ikinci sınıflardaki öğrencilere göre, yoksunluk hissi olarak merak ve derslerin sonunda hissedilen olumlu duygularla ilgili temaların ise üçüncü sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Hayat Bilgisi Dersi, Algılanan Araçsallık, Bilgiyle İlgili Merak, Başarı Duyguları

ABSTRACT

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF INSTRUMENTALITY, EPISTEMIC CURIOSITY, AND ACHIEVEMENT EMOTIONS REGARDING LIFE KNOWLEDGE CLASS

PHD THESIS

SİNAN TARTAR

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

CURRICULUM & INSTRUCTION

(SUPERVISOR: PROF. DR. ALTAY EREN)

BOLU, JANUARY 2024

XV + 254 PAGES

The aim of this research is to examine elementary school students' perceptions of instrumentality, epistemic curiosity, and achievement emotions towards the life knowledge class, along with the relationships between them. A convergent mixed-methods research design, one of the mixed research designs, was employed in the research. Accordingly, the qualitative phase was based on a descriptive phenomenological design, while the quantitative phase was based on an exploratory correlational design. The study involved 106 students enrolled in the first, second, and third grades of five public primary schools in the central district of Bolu province. The data were collected during the spring semester of the 2020-2021 academic year through semi-structured interviews conducted via online and synchronous focus group discussions. For the first and second research questions, content analysis and tetrachoric correlation analysis were carried out, respectively. Additional analyses were also conducted using Kruskal-Wallis H and Dwass-Steel-Critchlow-Fligner tests to investigate potential differences related to grade levels. All statistical analyses were conducted using IBM SPSS 23, *Mplus* 8.3, and JAMOVİ 2.4 programs. As a result of the content analyses, it was discerned that perceived instrumentality could be described through five themes, epistemic curiosity through 12 themes, and achievement emotions through seven themes. The results of the tetrachoric correlation analysis revealed that the themes related to perceived instrumentality, epistemic curiosity and achievement emotions for the life knowledge class were significantly and selectively related to each other. The results of the Kruskal-Wallis H and Dwass-Steel-Critchlow-Fligner tests demonstrated that the themes related to curiosity as a feeling of interest and themes concerning negative emotions felt at the end of the classes significantly differed for the first and second-grade students, while the themes related to curiosity as a feeling of deprivation and themes regarding positive emotions felt at the end of the classes significantly differed for the third-grade students.

KEYWORDS: Life Knowledge Class, Perceived Instrumentality, Epistemic Curiosity, Achievement Emotions

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TEŞEKKÜR	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu ve Önem.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	19
1.3 Araştırmanın Soruları	19
1.4 Sayıtlılar.....	19
1.5 Sınırlılıklar.....	19
1.6 Tanımlar.....	19
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	21
2.1.1 Algılanan Araçsallık Kavramı	21
2.1.2 Algılanan Araçsallık ile İlgili Modeller	22
2.1.2.1 Simon, Dewitte ve Lense'in Dört Faktörlü Algılanan Araçsallık Modeli	23
2.1.2.2 Miller ve Meslektaşlarının Algılanan Araçsallık Modeli.....	25
2.1.2.3 Husman ve Meslektaşlarının Algılanan Araçsallık Modeli	26
2.1.3 Merak Kavramı	28
2.1.4 Bilgiye Yönelik Merak ile İlgili Modeller	30
2.1.4.1 Berlyne'in Modeli	30
2.1.4.2 Loewenstein'in Bilgi Boşlukları Modeli	32
2.1.4.3 Litman ve Jimerson'un İlgi ve Yoksunluk Tipi Bilgiyle İlgili Merak Modeli.....	34
2.1.5 Duygu Kavramı.....	37
2.1.6 Duyguların Öğrenmedeki Rolü.....	38
2.1.7 Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisi	40
2.2 Konuyla İlgili Literatür	45
2.2.1 Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar	45
2.2.1.1 Algılanan Araçsallık ile İlgili Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar	45
2.2.1.2 Bilgiye Yönelik Merak ile İlgili Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar	48

2.2.1.3 Başarı Duyguları ile İlgili Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar	49
2.2.2 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	53
2.2.2.1 Algılanan Araçsallık ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	53
2.2.2.2 Bilgiye Yönelik Merak ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	55
2.2.2.3 Başarı Duyguları ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	58
3. YÖNTEM.....	62
3.1 Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	62
3.2 Araştırmanın Katılımcıları.....	66
3.3 Nitel Aşama	70
3.3.1 Veri Toplama Aracı	70
3.3.2 Veri Toplama Süreci.....	79
3.3.3 Nitel Verilerin Analizi	82
3.4 Nicel Aşama.....	83
3.4.1 Nitel Verilerin Nicel Verilere Dönüştürülmesi.....	83
3.4.2 Nicel Verilerin Analizi.....	83
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik	85
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	91
4.1 Nitel Analiz Sonuçlarına Dayalı Bulgular ve Tartışma.....	91
4.1.1 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Algıladıkları Araçsallığa İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	91
4.1.2 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bilgiyle İlgili Meraklarına İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	116
4.1.3 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Başarı Duygularına İlişkin Bulgular ve Tartışma	151
4.2 Nicel Analiz Sonuçlarına Dayalı Bulgular ve Tartışma	176
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	221
5.1 Sonuçlar	221
5.1.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar	221
5.1.1.1 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Algıladıkları Araçsallığa İlişkin Sonuçlar	221
5.1.1.2 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bilgiyle İlgili Meraklarına İlişkin Sonuçlar	222
5.1.1.3 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Başarı Duygularına İlişkin Sonuçlar	224
5.1.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar	225
5.2 Öneriler.....	229
5.2.1 Eğitimbilimsel Öneriler	229
5.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	234
6. KAYNAKLAR.....	236
7. EKLER.....	253

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Tipik Kontrol-Değer Değerlendirmeleri ve Olumsuz Başarı Duyguları.....	44
Şekil 3.1. Veri Dönüştürmeye Dayalı Karma Araştırma Deseni ve Aşamaları.....	65
Şekil 3.2. Görüşme Formunun Hazırlanmasına İlişkin Süreç.....	78



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Simons, Dewitte ve Lens'in dört faktörlü algılanan araçsallık modeli	23
Tablo 2.2. Başarı duygularının üç boyutlu sınıflaması	41
Tablo 2.3. Kontrol-değer teorisi: Kontrol, değer ve başarı duygularına ilişkin temel varsayımlar	43
Tablo 3.1. Birinci sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin betimsel istatistikler	67
Tablo 3.2. İkinci sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin betimsel istatistikler	68
Tablo 3.3. Üçüncü sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin betimsel istatistikler	69
Tablo 3.4. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin genel istatistikler	70
Tablo 3.5. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak görüşme sorularına ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi	74
Tablo 3.6. $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değerler /kritik değerler (Ayre ve Scally, 2014, s.82)	76
Tablo 3.7. Görüşme soruları	81
Tablo 3.8. Alanyazında önerilen niteliği artırıcı ölçütler (Arastaman vd., 2018, s. 49-50)	86
Tablo 4.1. Birinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	92
Tablo 4.2. İkinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	93
Tablo 4.3. Üçüncü sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	94
Tablo 4.4. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri	99
Tablo 4.5. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri	99
Tablo 4.6. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri	100
Tablo 4.7. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerinin faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	102
Tablo 4.8. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	103
Tablo 4.9. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	104
Tablo 4.10. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	109

Tablo 4.11. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	110
Tablo 4.12. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	111
Tablo 4.13. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	117
Tablo 4.14. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	119
Tablo 4.15. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	121
Tablo 4.16. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	125
Tablo 4.17. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	126
Tablo 4.18. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	128
Tablo 4.19. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	134
Tablo 4.20. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	135
Tablo 4.21. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	136
Tablo 4.22. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri	139
Tablo 4.23. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	139
Tablo 4.24. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine ilişkin konularda güçlük yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri	141
Tablo 4.25. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	141
Tablo 4.26. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri	142
Tablo 4.27. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	143
Tablo 4.28. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	148

Tablo 4.29. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	149
Tablo 4.30. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	149
Tablo 4.31. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	152
Tablo 4.32. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	153
Tablo 4.33. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	154
Tablo 4.34. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	158
Tablo 4.35. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	159
Tablo 4.36. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	160
Tablo 4.37. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	166
Tablo 4.38. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	167
Tablo 4.39. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar.....	167
Tablo 4.40. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	170
Tablo 4.41. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	171
Tablo 4.42. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar	172
Tablo 4.43. Birinci sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları	178
Tablo 4.44. İkinci sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları	185
Tablo 4.45. Üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları	192
Tablo 4.46. Sınıf düzeylerine yönelik Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları ve epsilon kare- ε^2 değerleri	199
Tablo 4.47. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik DSCF analizi sonuçları	200
Tablo 4.48. Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik DSCF analizi sonuçları	201
Tablo 4.49. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik DSCF analizi sonuçları	201
Tablo 4.50. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları	204



Abim Naim TARTAR'a

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
bkz.	: Bakınız
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSCF	: Dwass-Steel-Critchlow-Fligner İkili Karşılaştırması
ICC	: Grup İçi Korelasyon Katsayısı
KGİ	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KGÖ	: Kapsam Geçerlik Ölçütü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RMSA	: Kök Ortalama Kare Yaklaşımı Hatası
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Sayısı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SRMR	: Standardize Kök Ortalama Kare Artığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TLI	: Tucker-Lewis İndeksi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
vd.	: Ve Diğerleri
ϵ^2	: Epsilon Kare
f	: Frekans
r	: Korelasyon Katsayısı
p	: Güven Aralığı
sd	: Serbestlik Derecesi
χ^2	: Ki-Kare
%	: Yüzde

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında değerli görüşleri ile bana rehberlik eden, beni motive eden, sabırla ve titizlikle çalışmalarımı yönlendiren, desteğini her zaman yanımda hissettiğim çok kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Altay EREN'e en içten saygılarımla teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca desteklerini esirgemeyen, araştırmamın her aşamasını titizlikle inceleyen, araştırmama ilişkin değerli görüşlerini ifade ederek çok önemli önerilerde bulunan ve araştırmamın olgunlaşıp hazır hale gelmesine katkı sağlayan çok değerli tez izleme komitesi üyelerim, Sayın Prof. Dr. Yusuf CERİT'e ve Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alarak kıymetli görüşleriyle araştırmama katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU'na ve Prof. Dr. Zeynel KABLAN'a teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca bilgi birikimlerinden fazlasıyla istifade ettiğim çok kıymetli bölüm hocalarım; Sayın Prof. Dr. Zeki ARSAL'a, Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e, Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL'e teşekkür ederim.

Araştırmama gönüllü katılım gösteren öğrencilere, desteklerini esirgemeyen çok kıymetli okul yöneticilerine ve öğretmenlere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama değerli görüşleri ile katkıda bulunan; Öğr. Gör. Dr. Veli BAŞARANOL'a, Öğr. Gör. Dr. Muhammet Esad KULOĞLU'na, Taner BULUT'a, Mehtap BADEMCİOĞLU'na, Dilek ÖZER'e, Öznur SEVEN'e, Tuğba YURTKULU'na, Hüseyin AÇIKALIN'a ve Güler ERDEN'e teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte kıymetli görüşleri ve desteği ile her zaman yanımda olan, en büyük ilham kaynağım canım eşim Meryem TARTAR'a, araştırmam süresince çalışmama fırsat veren dünyalar tatlısı çocuklarım Melike Ahsen ve Muhammed Alper'e sonsuz teşekkür ederim. Sizi çok seviyorum.

Hayatım boyunca desteklerini her zaman yanımda hissettiğim ve haklarını asla ödeyemeyeceğim canım anneme, babama ve kardeşlerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve önemi, amacı, soruları, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu ve Önem

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler ve özellikle de internet kullanım oranında yaşanan yoğun artış bireylerin günlük yaşamlarında birçok bilgiye kısa sürede ulaşmalarına imkân sağlamaktadır. Dijitalleşen dünyada, teknolojinin sunduğu bu imkânlar insan yaşamını kolaylaştırmakla birlikte pek çok sorunu da beraberinde getirebilmektedir (Sayan, 2018). Yaşanan hızlı değişimler bireyleri günlük yaşamlarında birçok bilgiyle karşı karşıya bırakabilmekte, bilgilerin öğrenilmesini karmaşık hale getirebilmekte ve bu bilgilerin öğrenilmesini zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla da günlük yaşamında birçok bilgiye daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilen bireylerin, bilgiyi sadece ezberleyerek ya da zihinlerinde depolayarak günlük problemlerinin üstesinden gelebilmeleri mümkün görünmemektedir. Nitekim günümüzde var olan bilgiler arasından işine yarayabilecek bilgileri seçerek günlük yaşamına aktarabilen ve seçtiği bu bilgilerle gerçek yaşam problemlerine çözüm üretebilen eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır (Bektaş vd., 2019). Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmekte, bu kurumlar içerisinde bireylere temel yaşam becerilerinin ve değerlerinin kazandırıldığı ilköğretim kademesi ayrı bir önem arz etmektedir. Özellikle bu kademede çocuklara okul kurallarının yanında toplumsal kurallar da öğretilmekte ve bunun temelleri de hayat bilgisi dersinde atılmaktadır (Şimşek, 2014).

İlkokula başlayan öğrenciler için temel derslerden biri olan hayat bilgisi dersi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin bütünleştirilmesinden oluşan ve aynı zamanda bu derslerin de temelini oluşturan, ilkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan bir derstir (Çaycı, 2013; Çelik, 2020; Kaya, 2018; Oker, 2019; Sönmez, 2016; Şimşek, 2014). Bütüncül yaklaşımı temele alan Gestalt kuramına dayanan hayat bilgisi dersi oluşturulurken (Kalafatçı, 2017), özellikle ilköğretim kademesindeki öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmış ve bu

dönemdeki çocukların yaşamı bir bütün olarak algıladıklarından hareket edilmiştir (Cebeci, 2019; Tay, 2017). Bütünün parçaların toplamından farklı bir anlam ifade ettiğini, bireyin bir bütün olduğunu ve bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ifade eden Gestalt kuramına göre, çocuklar çevresindeki olgu ve olayları bir bütün olarak algılamaktadır (Yüksel, 2003). Dolayısıyla konular çocuklara bir bütünlük içerisinde sunulmalıdır (Sönmez, 2016). Örneğin bu derste çocuklara mevsimler konusu öğretilecekse mevsimlerin özelliklerinin verilmesinin yanında çocuklara mevsimine göre nasıl giyinileceği, neler yenileceği ne gibi hastalıklara yakalanabileceği ve ne gibi önlemler alması gerektiği bir bütünlük içerisinde verilmelidir. Başka bir deyişle bu derste, fen ve sosyal bilimlerine ait konuların çocuklara bir bütünlük içerisinde ve bir arada sunulması söz konusudur (Kabapınar, 2014).

Konuların çocuklara bir bütünlük içerisinde sunulduğu ve çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan hayat bilgisi dersinin (Ocak ve Beydoğan, 2005) net bir başlangıç tarihi bilinmemekle birlikte dersin düşünce temellerinin Platon'a kadar uzandığı ifade edilmektedir. Platon'a göre birey eşyayla karşı karşıya getirilmeli ve onu kullanmalıdır. Aristo'nun bilgiye ulaşabilmek için gerçek yaşamdan başlayarak, gözlem ve deneyin ön plana alınması gerektiği düşüncesinin de hayat bilgisi dersinin oluşumuna katkı sağladığı görülmektedir (Bilasa, 2016). Ayrıca Ludwig Vives, Michel de Montaigne, Bacon Von Verilam, Wolfgang Ratichius, François Rabelais gibi önemli düşünürler, bireylerin doğrudan yaşantılarla öğrenmesi gerektiğinin önemi üzerinde durarak hayat bilgisi dersinin gelişimine katkı sağlayan diğer isimler olarak göze çarpmaktadırlar. Hayat bilgisi öğretiminin gerekliliği üzerinde duran, bu dersin konularını eğitimde ortaya koyan ve bu dersin kurucusu olarak bilinen kişi ise Johann Amos Comenius'tur (Bektaş, 2013). Comenius "Orbic Pictus" adlı eserinde yaşamın bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ifade etmekte ve yaşamı bir bütün olarak öğretmeyi amaçlamaktadır (Tay, 2017). 18. yüzyılda J. J. Rousseau'nun "Emile" adlı eserinde çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiği düşüncesinin, 19. yüzyılda ise Johann Heinrich Pestalozzi'nin çocuğa yakın çevresinden başlayarak eğitim verilmesi gerektiği düşüncesinin hayat bilgisine yönelik düşünceler olarak ön plana çıktıkları görülmektedir (Bektaş, 2013; Bilasa, 2016; Tay, 2017). Ayrıca yine bu dönemde Friedrich Herbart'ın Türkiye'de hayat bilgisi dersinin en önemli özelliği olan toplulaştırma ilkesine öncülük ettiği görülmektedir (Tay, 2017). 20. yüzyıla

gelindiğinde ise John Dewey öğretimin toplulaştırılmasında daha ileri bir adım atmakta ve okulun hayata hazırlıktan ziyade hayatın kendisi olması gerektiğini ifade etmektedir (Öymen, 1969). John Dewey’in toplu öğretim esasına göre öğretim yapılması gerektiği düşüncesinin, Türkiye’deki hayat bilgisi dersi öğretim programlarının hazırlanmasında da etkili olduğu görülmektedir (Bektaş, 2013).

Cumhuriyetin ilanından sonra Türk Eğitim Sistemi’ni incelemek ve görüş bildirmek üzere 1924 yılında Türkiye’ye davet edilen J. Dewey, hazırlamış olduğu raporla Türk Eğitim Sistemi’nin yapılandırılmasında önemli etkilere neden olmuştur. Raporunda özellikle hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu gibi kavramlara ağırlık veren J. Dewey’in görüşleri doğrultusunda 1924 programında birbirinden kopuk olarak işlenen “doğa incelemesi, ziraat, sağlık bilgisi, ahlak sohbetleri ve yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya” dersleri (Şahin, 2009, s. 404), hayat bilgisi dersi olarak 1926 yılından itibaren mihver ders şeklinde ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulmuş, dersler bu sınıf düzeylerinde hayat bilgisi dersinin üniteleri etrafında toplanmış (Arslan, 2000) ve hayat bilgisi öğretim programları 1926 yılından 2018 yılına kadar gerçekleştirilen birçok program geliştirme çalışmasında yerini almıştır (Gözütok vd., 2015; Oker, 2019; Tay ve Baş, 2016; Uslu, 2019).

Geçmişi çok eskilere dayanan, diğer derslerin de temelini oluşturan ve çocuğun günlük yaşamıyla doğrudan bağlantılı olan hayat bilgisi dersinin çocuğun yaşamında önemli bir yeri vardır. Çocuğun dünyayı algılamasına ve keşfetmesine rehberlik eden hayat bilgisi dersi, bireyin içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlamasında da öncül derslerden biridir (Pamuk ve Pamuk, 2018). Konularını gerçek yaşamdan ve toplumsal olaylardan alan hayat bilgisi dersinde (Güven, 2010), öncelikle çocuğun yakın çevresinden başlayarak çevresinde olup bitenlere karşı duyduğu meraka cevap vermek amaçlanır (Köken, 2003). Çocuğu hayata hazırlamak, bilgiye nasıl ulaşacağını yollarını öğretmek, maruz kaldığı bilgi karmaşıklığından ihtiyacı olan bilgiyi ayırt etmesine yardımcı olmak hayat bilgisi dersinin önemli hedeflerinden biridir (Yaman, 2018). Kaynağını yaşamdan alan ve hayatın bilgisinin çocuğa kazandırıldığı bu derste gündelik problemlerinin birçoğuna çocuklar bu derste deneyimleriyle çözüm getirebilmektedirler (Cebeci, 2019; Özkan, 2010). Bu ders ile çocuklar zamanı yönetme, problem çözme, araştırma yapma, teknolojiyi kullanma, iş birliği yapma, kaynakları verimli

kullanma gibi birçok temel yaşam becerilerini kazanmaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Çocukların yaşantısında büyük bir öneme sahip olan hayat bilgisi dersinin birçok araştırmacının çalışma alanına girdiği görülmektedir. Bektaş ve Karadağ (2013) tarafından 2005-2012 yılları arasında yapılan ve erişime açık olan 52 lisansüstü tezin incelendiği bir çalışmada hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan tezlerin yalnızca altısının doktora düzeyinde olduğu ve bu çalışmaların örneklemelerini öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağıstan (2019) tarafından 1988 ve 2018 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanına kayıtlı hayat bilgisi dersiyle ilgili yapılan 172 lisansüstü tezin meta-analiz yöntemiyle incelendiği araştırmanın sonucunda, lisansüstü tezlerin 145'inin yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, hayat bilgisi dersi ile ilgili doktora düzeyinde yapılan çalışmaların ise yetersizliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Göçen (2019) tarafından 2014-2019 yıllarını kapsayan 39 yüksek lisans, dokuz doktora tezi ve TR Dizin'de dizinlenen dergilerde yer alan 27 makalenin incelendiği çalışmada, hayat bilgisi dersi ile ilgili yayımlanan makalelerde ve yüksek lisans tezlerinde bir sürekliliğin olduğu, doktora düzeyindeki çalışmalarda ise aynı sürekliliğin olmadığı ve son iki yıldır bu alanda herhangi bir çalışmanın yer almadığı sonucu dikkat çekmektedir. Şimşek (2019) tarafından hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada 2005-2017 yılları arasında yayımlanan hayat bilgisi dersine yönelik 93 lisansüstü tezin 81'inin (%87,10) yüksek lisans düzeyinde, 12'sinin (%12,90) ise doktora düzeyinde yapıldığı, doktora düzeyindeki çalışmaların oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim YÖK Ulusal Tez Merkezi sayfası incelendiğinde de son iki yılda (2020-2021) hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılan doktora düzeyindeki çalışmalarda bir artış olmakla birlikte genel olarak yapılan çalışmaların istenilen yeterlilikte olmadığı ifade edilebilir (Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 07.10.2021 tarihinde erişildi). Oysa ilkökul döneminde diğer derslere de temel teşkil eden, çocukların “birey, toplum, doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını hedefleyen” (MEB, 2018, s. 8), ulusal ve uluslararası düzeyde kendine özgü yapısıyla diğer derslerden ayrılan (Baysal ve Dilber-Özer, 2021) böylesine önemli bir dersin kapsamlı bir şekilde derinlemesine incelenmemesinin bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle birçok çalışmada verilerin

yönetici ve öğretmenlerden elde edildiği, çocuklardan elde edilen verilerin ise sınırlı olduğu görülmektedir (Taneri ve Engin-Demir, 2013). Genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda da ilköğretim kademesindeki çocukların deneyimlerine odaklanan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Sarıışık ve Düşkün, 2016). Oysa eğitim araştırmalarında çocukların bakış açıları önemli bir odak noktası haline gelmekte (Davis, 2007), bu araştırmalarda çocukların da yer alması gerektiği konusuna uluslararası alanda ilginin arttığı görülmektedir (Graham vd., 2013). Bu bağlamda çocukların deneyimleri, olaylara bakış açıları ile ilgili bilgiler elde etmek onların yaşamlarını anlamamız açısından da büyük önem taşımakta, elde edilen veriler bulguların niteliğini artırmakta ve onları daha geçerli hale getirmektedir (Graham vd., 2013). Nitekim çocuklar, kendileriyle ilgili en iyi bilgi kaynaklarıdır. Ancak onların eşsiz dünyasına girerek dünyanın gerçekte kendilerine nasıl görüldüğü hakkında bilgi edinilebilir (Docherty ve Sandelowski, 1999). Dolayısıyla ilgili literatürde de ifade edildiği gibi çocukların günlük yaşam becerilerini kazanmalarında ve hayata hazırlanmalarında önemli bir yere sahip olan hayat bilgisi dersinin, onların dünyasında nasıl algılandığını bilmek, bu derse yönelik hayal dünyalarına girmek ve deneyimlerini öğrenmek önem arz etmektedir.

Bununla birlikte ilkokul kademesi çocukların ailelerinden ayrılıp okulla tanıştığı ve okuldaki bazı kurallarla karşı karşıya kaldığı önemli evrelerden birini oluşturmaktadır. Bu durum ise çocukların yaşamlarında can sıkıntısı, korku, kaygı, nefret, öfke, sevgi vb. bir takım olumlu ya da olumsuz duygular yaşamalarına neden olabilmektedir. Özellikle bu dönemde çocuklardaki sınırsız öğrenme isteği, çocukların sürekli sorgulamasına ve merak etmesine neden olabilmekte ve onların bu öğrenme isteğine cevap verebilmek için de onların kendilerine özgü dünyasına girebilmek, deneyimlerini keşfetmek ve onları anlamak daha da önem arz etmektedir (Köken, 2003). Çocukların öğrenme sürecini etkileyen faktörler üzerinde bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin etkisinin çok fazla olduğu bu dönemde (Batmaz, 2021), özellikle öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik deneyimlerinin neler olduğu, içeriği itibarıyla bu dersi nasıl algıladıkları, bu derste neler öğrenmek istedikleri, bu dersin gelecekteki amaçlarına ulaşmalarında kendilerine nasıl fayda sağlayacağı, öğrendikleri konuların ne işlerine yarayacağı, gerek ders öncesinde, gerek ders süresince ve gerekse de dersin sonunda hangi duyguları yaşadıkları önem arz edebilir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersinde bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin etkisinin birlikte ele alınmasının ve bunların birbirleriyle olan ilişkisinin ortaya

konmasının hayat bilgisi dersinin öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili bir şekilde planlanmasına, sürecin daha verimli bir hale getirilmesine ve hayat bilgisi öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitekim hayat bilgisi dersi ile ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin algı ve isteklerini açığa çıkaracak çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Baysal ve Dilber-Özer, 2021; Gündoğan, 2020; Oker ve Tay, 2019). Gündoğan (2020) tarafından ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 20 öğrencinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin gözünden hayat bilgisi dersi incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin hayat bilgisi dersini günlük yaşamla ilişkili bulduklarını, dersin günlük sorunların çözümünde birtakım bilgi ve beceriler kazandırdığını ve eğlenceli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin hayat bilgisi dersinde ders dışı etkinlikler yapmak istediklerini, bu konuda istenilen etkinlikleri yapamadıklarını belirttikleri, dersin her zaman olmasa bile bazen öğretmen ve öğrenciler tarafından ihmal edilebildiği, derse daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Oker ve Tay (2019) tarafından ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 58 öğrencinin hayat bilgisi dersini nasıl algıladığı ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmada, öğrencilerin bu derse yönelik; eğlenceli, günlük hayatla ilişkili, sevilen güzel bir ders, Atatürk'ün hayatını anlatan, trafik kurallarını ve teknolojiyi öğreten, çok şeyin öğretildiği önemli bir ders, gereksiz bir ders şeklinde görüş belirttikleri, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerinin ve bu derse ilişkin tutumlarının çoğunlukla olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde (Baysal ve Dilber-Özer, 2021; Gündoğan, 2020; Oker, 2019; Oker ve Tay, 2019; Tiriyaki, 2018), öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin genel görüşlerinin alındığı, bunların herhangi bir bilişsel ya da duyuşsal değişken bağlamında sınıflandırılmadığı ve bunlar arasındaki ilişkiye odaklanılmadığı görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersi ile ilgili öğrencilerin genel düşüncelerine odaklanılmış fakat bu derste öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı/yeterli olup olmadığı üzerinde durulmamıştır. Oysa konuyla ilgili literatürde (Aytekin-Yüksel, 2019; Eren, 2009a; Özçetin, 2010), farklı derslerde yapılan çalışmalarda, öğrenilen herhangi bir konunun gelecekte kendisine nasıl bir fayda sağlayacağını farkında olan ve davranışlarını buna göre düzenleyen öğrencilerin gerek akademik açıdan daha başarılı oldukları, gerekse de o dersi öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutuma ve

motivasyona sahip olduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Özçetin (2010) tarafından meslek liselerinde öğrenim gören ve örneklemini 1061 öğrencinin oluşturduğu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın, İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve ders başarılarını anlamlı ve olumlu bir biçimde etkilediği görülmüştür. İlgili sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde hayat bilgisi dersinin öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin neler olabileceğinin incelenmesinin gerekli ve önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bireysel farklılık değişkenlerinden biri olduğu düşünülen ve gelecek zaman perspektifinin alan/görev odaklı boyutunu oluşturan algılanan araçsallık değişkenine (Özçetin, 2010) bu çalışmada odaklanılmış ve hayat bilgisi dersine yönelik literatürdeki bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır.

Algılanan araçsallık kavramı her ne kadar gelecek zaman perspektifinin alan odaklı boyutunu oluşturup onun içerisinde incelenen bir kavram olsa da daha belirgin ve spesifik bir içeriğe sahip olması nedeniyle daha geniş ve kapsamlı bir içeriğe sahip olan gelecek zaman perspektifinden farklılaşmaktadır (Aytekin-Yüksel, 2019). Algılanan araçsallık; bireylerin belirgin/spesifik bir etkinlik, görev veya uygulamaya ilişkin öğrendiklerinin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmalarında ne kadar yararlı olduğuna yönelik algılarını betimlemektedir. Başka bir deyişle algılanan araçsallık, bireylerin geleceğe ilişkin hedefleriyle şimdiki eylemleri arasındaki ilişkinin düzeyini belirtmektedir. Bu ilişki düzeyinin belirlenmesi bireylerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarına yönelik içerdiği önemi de belirginleştirmektedir (Aytekin-Yüksel ve Eren, 2020; Özçetin, 2010; Simons vd., 2000; Simons, Dewitte, vd., 2004). Dolayısıyla algılanan araçsallık kavramının eğitim ortamlarında bireylerin farklı derslerden aynı başarıyı, performansı ve ilgiyi neden gösteremedikleri noktasında da daha açıklayıcı bir özelliğe sahip olduğu ifade edilebilir (Özçetin, 2010). Bu nedenle son yıllarda algılanan araçsallık, özellikle eğitim bilimsel araştırmalarda, gerek yurt içinde (Aksoy, 2018; Avcı ve Erden, 2013; Aytekin-Yüksel, 2019; Başören, 2015; Durmaz, 2019; Eren, 2009a; Güneri, 2018; Özçetin ve Eren, 2010; Sezer, 2019; Yavuz, 2017) ve gerekse de yurt dışında (Chiaburu ve Lindsay, 2008; Heddy vd., 2019; Husman vd., 2004; Lee ve Turner, 2017; Peteranetz vd., 2018; Rostami vd.,

2011; Simons, Dewitte, vd., 2004) üzerinde sıklıkla durulan önemli kavramlardan biri haline gelmiştir.

Bununla birlikte günlük yaşamda da öngörme ve tahmin etme, gelecekteki olasılıklar için planlar yapma ve organize etme yeteneği bireylerin en seçkin özelliklerinden birisini temsil etmektedir (Seijts, 1998). Gelecek odaklı olmak veya mevcut bir görevin gelecekteki hedefler ya da görevler için araçsallığını algılamak, öğrencilerin motivasyonunu ve performansını artırmakta, öğrenmenin kalıcılığını desteklemektedir (Simons vd., 2000; Simons, Dewitte, vd., 2004). Nitekim eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin geleceğe hazırlanmasındaki rolü ve amacı göz önünde bulundurulduğunda, bu sürecin de esasında gelecek odaklı bir süreç olduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin; geleceğe yönelik hedefleri ile dersin içeriği arasında bağlantı kurup bunu ilişkilendirebilme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerle söz konusu beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin derse odaklanmalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Başören, 2015). Başka bir deyişle öğrencilerin herhangi bir derse ilişkin algıladıkları araçsallığın yüksek olması derse yönelik öğrenme süreçlerini olumlu etkilerken, düşük olması ise bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir (Calster vd., 1987). Bununla birlikte öğrencilerin geleceğe ilişkin hedeflerine ulaşmak için mevcut görevlerini araçsallık olarak algılamalarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin mevcut görevlerini yerine getirirken daha fazla motive oldukları da görülmektedir (De Volder ve Lens, 1982; Simons, Vansteenkiste, vd., 2004). Geleceğe ilişkin belirgin hedefleri olan ve mevcut akademik görevlerini (not, ödev, proje vb.) başarıyla tamamlayanın bu hedeflerine ulaşmak için önemli olduğunu algılayan öğrencilerin, geleceğe yönelik belirgin hedefleri olmayan, şimdiki zaman ile gelecek arasında bir bağlantı kuramayan öğrencilerden daha fazla motive oldukları ve çabaladıkları ifade edilebilir (Lee ve Turner, 2017). Dolayısıyla gelecekteki bir görev veya hedef için mevcut bir görevin araçsallığını veya yararını algılamak, geleceğe yönelik etkileri olmayan bir görevle karşılaştırıldığında öğrencileri motive etmede ve öğrenme sürecini desteklemede daha etkilidir (Simons vd., 2000). Bundan dolayı da algılanan araçsallık kavramının öğrenme sürecini etkileyen ve bu süreçte dikkate alınması gereken önemli bir bilişsel değişken olduğu ifade edilebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle gelecek zaman perspektifinin alan odaklı boyutunu oluşturan algılanan araçsallık kavramının öğrencilerin

öğrenme süreci ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye’de algılanan araçsallık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde (Aksoy, 2018; Aytekin-Yüksel ve Eren, 2020; Başören, 2015; Durmaz, 2019; Eren, 2009a; Güneri, 2018; Özçetin, 2010; Sezer, 2019; Yavuz, 2017) bunların büyük çoğunluğunun lise ve üniversite öğrencilerini, kısmen de ortaokul öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda özellikle İngilizce dersine yoğunlaşmakla birlikte fen bilimleri ve matematik gibi derslerin de araştırmalara dâhil edildiği dikkat çekmektedir. İlkokul öğrencilerine yönelik böyle bir çalışmaya yer verilmemiş olması ise dikkat çeken bir başka boyuttur. Oysa bireylerin olgunlaşması ile birlikte gelişip belirginleşen ve yetişkinlik evresinde ise görece daha gelişmiş bir özellik olarak ortaya çıkan gelecek zaman algısının öznelliğini her yaş evresinde koruduğu, bu yönüyle de önemli bir bireysel farklılık değişkeni olduğu yapılan çalışmalarda özellikle vurgulanmaktadır (Aytekin-Yüksel, 2019). Bu nedenle, ilkökul kademesindeki öğrencilerin geleceğe yönelik algıladıkları araçsallığın incelenmesinin dersin öğrenme-öğretme sürecine (kullanılan öğretim strateji/yöntem/teknikleri vb.) katkı sağlayacağı ve alandaki bu boşluğu dolduracağı tahmin edilmektedir. Özellikle yukarıda ifade edildiği gibi günlük hayat ile bağlantısı diğer derslerle kıyaslandığında daha ön planda olan, konularını birebir günlük yaşamdan alan, çocuğa hayatın kendisinin öğretildiği ve aynı zamanda ilkökulda temel bir ders olma özelliği ile diğer derslerin de alt yapısını oluşturan hayat bilgisi dersinin bu amaca daha çok hizmet edeceği tahmin edilmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada özellikle hayat bilgisi dersi seçilmiş, öğrencilerin bu derse ilişkin algıladıkları araçsallık incelenmeye çalışılmıştır.

Bununla birlikte hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinin sadece önemli bir bireysel farklılık değişkeni olan algılanan araçsallık kavramı gibi bir bilişsel değişkenin etkisi ile ele alınması tek başına yeterli görünmemektedir. Nitekim konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğrenme süreciyle olumlu ya da olumsuz yönde ilişkilenen birçok bilişsel ve duyuşsal değişkenin olduğu (tutum, can sıkıntısı, merak, umut vb.) görülmektedir (Aksoy, 2018; Aytekin-Yüksel ve Eren, 2020; Başören, 2015; Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018). Bu araştırmada bu değişkenlerden özellikle günümüzde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler içerisinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülen, onların öğrenme ve keşfetme ihtiyaçlarını ortaya çıkartarak yaratıcılıklarını geliştiren, onları harekete geçiren ve onların davranışlarına yön veren, potansiyellerini açığa çıkarmalarına imkân sağlayan

(Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020; Yıldız, 2018), öğrenme süreçlerini ve motivasyonlarını etkileyen (Belma vd., 2012) ve aynı zamanda algılanan araçsallık değişkeni ile ilişkilene potansiyeline sahip olabileceği düşünülen (Eren, 2011), özellikle de diğer merak türleriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde daha önemli bir itici güce sahip olduğu ifade edilen değişkenlerden biri olan (Aksoy, 2018; Berlyne, 1966; Eren, 2009b; Litman, 2008) bilgiye yönelik merak (epistemic curiosity) değişkenine de odaklanılmıştır. Nitekim doğası gereği düşünme, yargılama, sorgulama ve tartışma gibi özelliklere sahip bir varlık olan insan, çevresindeki birçok şeyi merak etmeye ve öğrenmeye isteklidir (Demirel ve Coşkun, 2009). Dolayısıyla yaşam boyu varlığını devam ettiren ve öğrenmeyi harekete geçiren merak, eğitimin her kademesinde büyük bir önem arz etmektedir (Gözün-Kahraman vd., 2015). Özellikle bedensel ve zihinsel hazır bulunuşluğun yanı sıra çevresel faktörlerin de bireylerin gelişimindeki önemi dikkate alındığında, bireylerin öncelikle çevrelerini (insanları, nesneleri vb.) gözlemledikleri, sonrasında ise çevresindeki olayları merak ederek keşfetmeye, birtakım sorular sormaya, hayatı, çevreyi ve var olan düzeni anlamlandırmaya çalıştıkları görülmektedir (Erdoğan, 2017). Bilme arzusu olarak tanımlanan bilgiye yönelik merakın (Berlyne, 1954), ilgili literatürde ilgi ve yoksunluk hissi olarak merak olmak üzere iki başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bilgiye yönelik merakı yoksunluk hissi olarak ele alan Loewenstein'a (1994) göre yoksunluk kavramı, bilinen (Ne biliyorum?) ile bilinmek istenen (Neyi bilmeyi istiyorum?) arasındaki bilgi eksikliğinden kaynaklanan fark olarak ifade edilmiştir. Bireyin bilmeyi istedikleriyle bildikleri arasındaki boşluk (bilgi eksikliği) ne kadar az ise bireyin hissettiği bilme arzusu da o kadar şiddetlidir. Başka bir deyişle bilgi eksikliği azaldıkça bilgiye hissedilen yoksunluk daha da artar ve öğrenme arzusu şiddetlenir. Spielberger ve Starr (1994) ise bilgiye yönelik merakı yoksunluk hissinden ziyade ilgi hissi olarak ele almışlardır. Buna göre bir konunun birey için yeni ya da dikkat çekici olması bireyin o konuya olan merakını artırmada daha etkilidir. Litman ve Jimerson (2004) ise bilgiye yönelik merakın hem ilgi hem de yoksunluk hissi olarak merak şeklinde ele alınabileceğini ifade etmişlerdir. Litman ve Jimerson'a (2004) göre ilgi hissi olarak merak yeni şeyler keşfetmekten, öğrenmekten alınan zevk olarak ifade edilirken, yoksunluk hissi olarak merak ise bilinen ile bilinmek istenen arasında birey tarafından algılanan bilgi eksikliği olarak ifade edilmektedir (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018). Bilgiye yönelik merak araştırmacılar tarafından her ne

kadar farklı şekillerde ele alınsa da ister ilgi hissi olarak merak olsun isterse de yoksunluk hissi olarak merak olsun her iki merak türünün de bireylerin öğrenme süreci üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalar da dikkat çekicidir (Eren, 2011; Litman, 2008). Dolayısıyla konularını günlük yaşamdan alan, bilginin keşfedilmesinde ve anlamlandırılmasında önemli derslerden birini oluşturan hayat bilgisi dersinde öğrencilerin neleri merak ettiklerinin ve öğrenmek istediklerinin belirlenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Nitekim konu ile ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik merak ettikleri bilgilere ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olmasıyla birlikte bu çalışmalarda merakın genel olarak ele alındığı ve merakın ilgili boyutları ile ilgili herhangi bir sınıflandırmaya gidilmediği görülmektedir (Baysal ve Dilber-Özer, 2021; Gündoğan, 2020; Oker, 2019; Oker ve Tay, 2019; Yaman, 2018).

Örneğin Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından Almanya’da hayat bilgisi dersi ile benzerlik gösteren sachunterricht dersine ilişkin ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin derslerde daha çok neleri merak ettikleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin çoğunluğunun derslerde daha çok deney etkinliklerine yer verilmesini ve işlenen konuların sanat ile bağlantısının kurulmasını istedikleri yönünde görüş belirttiklerini göstermiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin deney ve sanata yönelik merakı ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde Oker ve Tay (2019) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinin merkez ilçesinde çalışma grubunu ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf seviyesinden 58 öğrencinin oluşturduğu nitel bir çalışmada, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik öğrenmek istedikleri konular yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin fen ve sosyal bilimler, günlük yaşam ve eşyalar, hayat, düşünce ve değere ilişkin konuları merak ettikleri ve bu konuları öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce değinildiği gibi, bu ve benzeri çalışmalarda öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik merak ettikleri konuların genel olarak ele alındıkları, merakın boyutları ile ilgili herhangi bir sınıflandırmaya yer verilmediği söylenebilir. Bu durumun da hayat bilgisi dersine ilişkin merakın rolünün tam olarak anlaşılamamasına neden olacağı tahmin edilmektedir. Dolayısıyla çalışmada özellikle alandaki bu boşluğa da odaklanılmış ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik bilgiyle ilgili merakları belirlenmeye çalışılmış, böylelikle öğrenme

sürecinde etkili olan faktörlerin daha net, açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya çıkarılmaları amaçlanmıştır.

Diğer taraftan hayat bilgisi dersinin öğrenme sürecinin açıklanmasında yalnızca algılanan araçsallık ve bilgiye yönelik merak gibi bilişsel değişkenlerin değil, öğrenme sürecinde büyük bir öneme sahip olan duyuşsal değişkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim yapılan araştırmaların sonuçları, bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu ve aynı zamanda bunların öğrenme sürecini anlamlı bir biçimde etkilediğini göstermektedir (Aytekin-Yüksel ve Eren, 2020; Elmalı-Özsaray, 2016). Bu nedenle hayat bilgisi dersinde etkili olan bireysel farklılık değişkenlerinin belirlenmesinde bilişsel değişkenlerin yanında duyuşsal değişkenlerin de ele alınmasının dersin öğrenme-öğretme sürecinin açıklanmasında daha güvenilir sonuçlar ortaya koyacağı tahmin edilmektedir. Eğitim ortamları özellikle bireylerin birbirleriyle etkileşim kurmalarını sağlayan, aynı zamanda onların öğrenme ve performanslarını etkileyen hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yoğun duygusal deneyimler yaşamaları sebebiyle kritik bir öneme sahiptir. Zamanının büyük bir çoğunluğunu okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında geçiren öğrenciler, bu ortamlarda sosyal ilişkiler kurmakta ve yaşamlarındaki önemli hedeflerine ulaşmak için çaba göstermektedirler (Pekrun vd., 2002). Gösterilen bu çaba sonucunda öğrencilerin bazıları hedeflerine ulaşma noktasında başarılı olurken bazılarında ise beklenen başarı düzeyi gerçekleşmeyebilmektedir. Bundan dolayı aynı sınıf ortamında bulunmalarına rağmen neden bazı öğrencilerde etkili bir öğrenme gerçekleşirken bazılarında ise gerçekleşmediği sorusu geçmişten günümüze bilim insanlarının ve eğitim uygulayıcılarının dikkatini çekmiş özellikle bu durumun okul, aile, toplumdaki çevresel faktörler vb. kaynaklı olabileceği kapsamlı bir biçimde araştırılmıştır. Oysa öğrencilerin psikolojik yaşamının önemli bir parçası olabilen, akademik motivasyonu, öğrenmeyi ve başarıyı derinden etkileyebilen akademik süreç içerisinde yaşadıkları duygular ise ihmal edilmiştir (Pekrun, 1992; Pekrun vd., 2002). Genel olarak eğitim araştırmacıları ihmal edilen duyguların bilişsel sonuçlarına odaklanmıştır (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014). Son yıllarda ise eğitim alanında duygularla ilgili çalışmalar araştırmacılar arasında ilgi görmeye başlamış, bu ilginin nedeni de duyguların öğrenmeyi ve başarıyı destekleyen önemli psikolojik yapılar olarak görülmesine bağlanmıştır (Schutz ve Pekrun, 2007). Konuyla ilgili literatürde eğitimin odağında yer alan bilişsel süreçlerin duygulardan

bağımsız olmadığı aksine onlarla iç içe olduğunu gösteren bazı kanıtlar bulunmaktadır (Immordino-Yang ve Damasio, 2007). Örneğin Eren ve Coskun (2016) tarafından 557 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada, lise öğrencilerinin can sıkıntısı, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri, bilgiye yönelik merakı ve matematik derslerine ilişkin akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda can sıkıntısı düzeyinin, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin, bilgiye yönelik merakın ve matematik dersine ilişkin akademik başarı düzeylerinin birbiriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından okul ve sınıf gibi eğitim ortamlarında, öğrencilerin ve öğretmenlerin sıklıkla hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşadıkları ve bu duyguların genellikle çok yönlü, yoğun ve anlık olduğu fark edilmeye başlanmıştır (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014).

Duygular, bireyin çevresiyle etkileşimi yoluyla ortaya çıkar ve mevcut durumda beklentilerinin ne kadar iyi karşılandığını gösterir (Meyer ve Turner, 2006). Başarı ortamlarının olduğu her yerde duygulardan bahsedilebilir (Lichtenfeld vd., 2012). Buna göre, sınıflar yalnızca bir öğrenme ortamı değil aynı zamanda bireylerin birbirleriyle etkileşime girdiği, başarı ve başarısızlığın yaşandığı, sürekli olarak öğrencilerde ve öğretmenlerde çeşitli duyguların hissedildiği ortamlardır (Hall ve Goetz, 2013). Örneğin öğrenciler iyi bir not aldığı anda gurur duyabilir, dersteki bir konuyu anlamlandıramadığında endişelenebilir, kendilerine haksızlık edildiğini düşündüklerinde öğretmenlerine öfkelenenebilir ya da ilgilerini çekmeyen bir konuyu dinlediklerinde sıkılabilirler (Lichtenfeld vd., 2012). Öğrencilerin sınıf ortamlarında yaşadıkları yoğun duygu çeşitliliğine rağmen araştırmalarda kaygı gibi olumsuz duygular üzerinde durulmuş, genel olarak olumlu duygulardan ziyade olumsuz duygular ön plana alınmış, farklı başarı duygularına ilişkin çalışmalara ise daha az yer verilmiştir (Fredrickson, 2004; Pekrun vd., 2002; Schutz ve Pekrun, 2007). Oysa duygular, öğrencilerin motivasyonunun yanında, performansları ve öğrenme süreçleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Pekrun, 2006). Örneğin Brdovčak (2017) tarafından Hırvatistan Katolik Üniversitesi'ndeki psikoloji ve sosyoloji öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, başarı duygusu, kontrol ve değer değerlendirmesi ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenmeyle ilgili olumlu duyguların akademik başarı ile pozitif, öğrenmeyle ilgili olumsuz duyguların ise akademik başarıyla negatif yönde ve

anlamalı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Başka bir deyişle öğrenme sürecinde hissedilen olumlu duyguların öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, olumsuz duyguların ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği, bu durumun da daha nitelikli fikirlerin açığa çıkmasına yol açtığı ifade edilebilir (Elmalı-Özsaray, 2016; Fredrickson, 2001; Pekrun, 1992; Van Dillen ve Koole, 2007). Duygular, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini keşfetmede, motivasyon ve öğrenme biçimlerini anlamada merkezi bir rol oynamaktadır (Meyer ve Turner, 2006). Dolayısıyla doğrudan başarı etkinliklerine (öğrenme süreçlerine) veya başarı sonuçlarına bağlı duygular olarak tanımlanan (Pekrun, 2006; Pekrun ve Stephens, 2010), psikolojik iyi olma, mutluluk ve yaşam doyumunun yanı sıra öğrenme ve başarıya aracılık eden, bilişsel, motivasyonla ilgili ve düzenleyici süreçleri (içsel ve dışsal düzenleme) de etkileyen başarı duygularının, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir bireysel farklılık değişkeni olduğu ifade edilebilir (Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2002).

Başarı duyguları üzerine yapılan çalışmaların tipik olarak başarı sonuçlarıyla ilgili duygulara odaklandığı görülmektedir. Oysa kuramsal çerçevesi kontrol-değer teorisine dayanan başarı duyguları, sadece başarı sonuçlarına değil başarı etkinliklerine de odaklanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, başarıyla ilgili aktivitelere ilişkin duyguların (öğrenmeden kaynaklanan zevk gibi) da başarı duyguları olarak kabul edildiği görülmektedir. Başarı duyguları, genellikle bireyin başarı aktiviteleri ve sonuçlarıyla ilgili olarak deneyimlediği alışılmış, tekrar eden duygular olarak tanımlanabilir (Pekrun, 2006). Akademik hedeflerine ulaştığında öğrenciler tarafından yaşanan sevinç/gurur ya da akademik hedeflerine ulaşamayıp başarısız olan öğrencilerin yaşadığı hayal kırıklığı ve utanç sonuç ile ilgili başarı duygusu iken öğrenmeden kaynaklanan heyecan/mutluluk, sınıftaki öğretimden kaynaklı can sıkıntısı veya görev taleplerine ilişkin duyulan öfke etkinlik ile ilgili duygulara örnek olarak verilebilir (Pekrun vd., 2007). Günlük yaşantımızda eğitim ortamlarında yaşanan birçok duygu başarı duygusu olarak görülse de aslında başarı ortamlarında yaşanan duyguların hepsi başarı duyguları olarak ifade edilemez. Örneğin başkalarının başarısı veya başarısızlığı karşısında duyulan öfke, hayranlık, küçümseme gibi duygular başarı duyguları olarak nitelendirilemez (Pekrun ve Stephens, 2010). Öğrencilerin, öğrenme sürecinden aldığı zevk, sınıf içi etkinliklerde hissettikleri can sıkıntısı, dersi başarmalarından dolayı duyduğu mutluluk, zorlandığı bir konudan/dersten yaşadığı kaygı vb. başarıyla ilgili

duygulara örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla özellikle okul ortamlarında öğrencilerin yaşadığı bu belirgin duyguların açığa çıkartılmasının öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Daha önce vurgulandığı gibi, başarı duyguları özellikle okul ve sınıf ortamlarında öğrencilerin herhangi bir akademik görev, süreç ya da durum ile ilgili hissettikleri duygulardır (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Pekrun, 2006). Nitekim başarı duygularının kontrol-değer teorisinde, kontrol ve değer kavramları, başarı duygularının kritik öncülleri olarak tanımlanmaktadır (Lichtenfeld vd., 2012). Kontrol kavramı bireylerin başarı ile ilgili eylemlerinin ve sonuçlarının algılanabilir kontrol edilebilirliği ile ilgiliyken değer kavramı bu eylemlerin ve sonuçların algılanan önemine/değerine ilişkin bilişsel değerlendirmelerdir (Pekrun ve Stephens, 2010). Örneğin bir proje konusunun belirlenmesinde öğrenciye düşen sorumluluk kontrol kavramı ile ilgiliyken, projenin başarılı bir şekilde tamamlanmasının öğrenci için ifade ettiği önem değer kavramı ile ilgilidir. Aynı zamanda Pekrun (2006) tarafından başarı duygularının kontrol-değer teorisinde belirgin olan bu duygular kapsamlı bir biçimde sınıflandırılmıştır. Başarıyla ilgili duyguları odak noktası (süreç ya da sonuç odaklı), bağ değerler (olumlu ya da olumsuz duygular) ve etkinleştirme (aktifleştirici/pasifleştirici) olmak üzere üç boyutta ele alan Pekrun, ayrıca başarı duygularının zaman odaklı (geçmiş-şimdi-gelecek) olarak da sınıflandırılabilceğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu boyutların birbirleriyle ilişkili olduğunu ve bu boyutların da öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016). Benzer şekilde Weiner (1985) başarı duygusu ve motivasyonunun atıfsal kuramı adlı çalışmada, öfke, şükran, suçluluk, umutsuzluk, acıma, gurur ve utanma gibi çeşitli ortak duygusal deneyimlerin başarı ve başarısızlık durumlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Lichtenfeld vd. (2012) ilkökul öğrencilerinin (ikinci ve üçüncü sınıf, 7-11 yaş arası) başarı duygularını ölçen bir ölçek (Başarı Duygusu Ölçeği-İlkokul/AEQ-ES) geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada, öğrencilerin başarı duygularının kontrol ve değer değerlendirmelerinin yanı sıra akademik performanslarıyla da ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin ilgi, motivasyon, öğrenme stratejileri, öz-düzenleme gibi bilişsel, motivasyonel ve düzenleyici süreçleriyle ilişkili olan ve öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileyen (Pekrun vd., 2002) başarı duyguları ile ilgili literatür incelendiğinde, tarihsel süreç içerisinde sınav

kaygısı ile ilgili çalışmalar ağırlıklı olmakla birlikte araştırmaların genellikle lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerle yapıldığı görülmektedir (Lichtenfeld vd., 2012). Nitekim Hembree (1988) tarafından 1950-1986 yılları arasını kapsayan ve sınav kaygısının doğasını, etkilerini ve sağaltım (tedavi) biçimlerini göstermek amacıyla meta-analiz yöntemi ile incelenen 562 çalışmanın sonuçlarının analiz edildiği araştırmada, özellikle ilkokul (birinci, ikinci ve üçüncü sınıf) düzeyindeki araştırmaların azlığı ve sınav kaygısına yönelik yapılan çalışmaların yoğunluğu dikkat çekicidir. Benzer şekilde ülkemizde özellikle YÖK ulusal tez merkezinde yer alan lisansüstü tezler incelendiğinde de (1989-2021 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir.) yapılan çalışmaların daha çok sınav kaygısına yönelik olduğu, ağırlıklı olarak ortaokul ve lise düzeyinde olmakla beraber üniversite düzeyinde yapıldığı, matematik ve fen bilimleri gibi dersleri daha fazla kapsadığı görülmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 17.10.2021 tarihinde erişildi). Başka bir deyişle yapılan çalışmaların sadece sınav kaygısı boyutuyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de genellikle öğrencilerin bu derse ilişkin tutumlarının incelendiği görülmektedir (Baş, 2021; Batmaz, 2021; Bütün-Kar, 2021; Çetin, 2020; Kaynar, 2020; Oker, 2019; Sarı, 2020; Tiryaki, 2018; Zayimoğlu-Öztürk ve Coşkun, 2015). Oysa tutumların duyuşsal boyutunun yanında bilişsel ve davranışsal boyutlarının da olduğu dikkate alındığında, hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinin sadece tutum değişkeniyle açıklanmasının bu üç boyutun öğrenme sürecindeki rollerinin birbirlerinden tam olarak ayırt edilememesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada duyuşsal değişkenlerin hayat bilgisi dersinin öğrenme sürecindeki rolünün tam olarak anlaşılabilmesi ve sınıflandırılabilmesi için duyuşsal bir değişken olan başarı duygularına odaklanılmış, öğrenme-öğretme sürecinde sadece sınav kaygısı ve tutuma odaklanan bu araştırmaların sınırlılığı giderilmeye çalışılmıştır.

Nitekim son yıllarda özellikle farklı başarı duygularının ele alınmasına öncülük eden ve onların teorik çerçevesini oluşturan başarı duygularının kontrol-değer teorisini baz alarak gerek yurt içinde (Aldan-Karademir ve Deveci, 2018; Can, 2018; Can vd., 2020; Çalık, 2014; Elmalı-Özsaray, 2016; Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Hacıömeroğlu vd., 2013; Kök, 2017; Üçüncü, 2017) gerekse de yurt dışında (Ahmed vd., 2010; Dettmers vd., 2011; Frenzel vd., 2007, 2016; Lichtenfeld vd., 2012; Linnenbrink-Garcia ve Pekrun, 2011; Peixoto vd., 2015;

Pekrun vd., 2011; Pekrun ve Stephens, 2010; Stephan vd., 2019) olmak üzere birtakım araştırmalara ilginin arttığı ve bu alanda yapılan çalışmalarda yeterli olmamakla birlikte bir artış olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde de ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmekle birlikte özellikle bu kademedeki yapılan çalışmaların daha çok matematik dersine yönelik öğrencilerin başarı duyguları ile ilgili olduğu, hayat bilgisi dersine yönelik böyle bir çalışmanın ise literatürde yer almadığı görülmektedir. Oysa yukarıda da belirtildiği gibi öğrenme sürecinde hissedilen duygular öğrenmenin hem niceliğini hem de niteliğini güçlü bir biçimde etkilemektedir. Bundan dolayı bu çalışmada özellikle literatürdeki bu eksikliğe de odaklanılmış ve ilkökul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularının neler oldukları ve bunlar arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar bir bütün olarak ele alındığında bu çalışmanın şu açılardan önemli olduğu ifade edilebilir:

Birincisi, yukarıda da ifade edildiği gibi öğrenme sürecinin hem bilişsel hem duyuşsal, hem de motivasyonla ilgili boyutu olan bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme-öğretme sürecinde önemli bireysel farklılık değişkenleri olan algılanan araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları gibi bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin birbirlerinden bağımsız olmadığı aksine öğrenme sürecini, öğrenci motivasyonunu ve başarısını önemli derecede etkileyen bu değişkenlerin birbirleriyle anlamlı ve seçici bir biçimde ilişkili oldukları görülmektedir. Dolayısıyla da birey, toplum ve doğa ekseninde, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiği, günlük hayatla birebir iç içe olan hayat bilgisi dersine ilişkin öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini etkileyen faktörlerin belirlenmesinde bu üç değişkenin birlikte ele alınmasının birbirlerinden bağımsız olarak ele alınmasına göre daha güvenilir ve kapsamlı sonuçlar vereceği, böylelikle hayat bilgisi dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme boyutunun geliştirilmesine ilişkin önemli çıkarımlar sağlayacağı tahmin edilmektedir.

İkincisi, ilgili araştırmalar dikkatle incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin öğrenme süreciyle nasıl ilişkili olduklarına yönelik araştırmaların görece sınırlı olduğu görülmekle birlikte gerek hayat bilgisi dersinde gerekse de diğer derslerde olsun öğrenme-öğretme sürecinin açıklanmasında algılanan araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları arasındaki ilişkinin birlikte ele

alınıp incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada öğrenme sürecini, öğrenci motivasyonunu ve başarısını doğrudan etkileme potansiyeline sahip olan bu üç değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin öğrencilerin hem hayat bilgisi dersine ilişkin öğrenme sürecinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacağı hem de bundan sonraki çalışmalar için bu çalışmadan elde edilecek bulguları daha da önemli hale getireceği tahmin edilmektedir.

Üçüncüsü, yukarıda da ifade edildiği gibi hayat bilgisi dersine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma grubunun genellikle ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada özellikle birinci sınıf öğrencilerinin de çalışmaya dâhil edilmiş olmasının alandaki bu eksikliğe de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim program tasarım ve modellerinde öğrenenlerin ihtiyaçlarının ön plana alınmasının önemi dikkate alındığında özellikle öğrencilerden elde edilen verilerin hayat bilgisi dersi öğretim programlarının geliştirilmesine katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Dördüncüsü, bu araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi derslerinde, öğrencilerinin, öğrenmenin niteliğini artırması için meraklarını ve duygularını nasıl uyarabileceklerine ilişkin sağlam bir teorik katkı sağlayabilir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin merak ve başarıyla ilgili duygularını uyaran faktörlerin açığa çıkarılmasına katkıda bulunarak ve aynı zamanda öğrencilerin algıladıkları araçsallığın, bilgiye yönelik merak ve başarı duygularını nasıl etkilediğini ortaya koyarak sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde öğrencileri öğrenmeye güdülemelerine yönelik sağlam bir zemin sağlayabilir.

Beşincisi, bu araştırmada karma araştırma desenlerinden veri dönüştürmeye dayalı desen kullanılmıştır. Söz konusu yöntem öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularının nitel boyutuyla derinlemesine bir biçimde keşfedilmesine/incelenmesine olanak sağlarken nicel yönüyle de nitel analizler aracılığıyla elde edilen kategorilerin oluşturduğu temalar arasındaki ilişkilerin gücünün ve yönünün sağlam istatistiksel yöntemlerle sorgulanmasına imkân sağlayabilir. Bu durum ilkökul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip olan merak ve duygular gibi önemli motivasyon değişkenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer almasına katkıda bulunabilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki amacı vardır. Birincisi, ilkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, bilgiyle ilgili merakın ve başarı duygularının neler olduklarının incelenmesidir. İkincisi, ilkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duyguları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

1.3 Araştırmanın Soruları

Bu amaçlar doğrultusunda iki temel araştırma sorusu oluşturulmuştur.

1. İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.4 Sayıltılar

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenciler, araştırmadaki görüşme sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesindeki ilkokullarda (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) öğrenim görmekte olan ve örnekleme dâhil edilen öğrencilerin, algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına yönelik yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Hayat bilgisi dersi: Birey, toplum ve doğa ekseninde öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı hedefleyen (MEB, 2018), öğrencilerin sosyal çevresiyle uyum içinde olmasını sağlayan ve onların yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleyerek yaşadıkları deneyimleri merkeze alan, birçok disiplinin bütünleştirilmesinden oluşan ilkokulların ilk üç sınıfında okutulan temel bir derstir (Kabapınar, 2014).

Algılanan araçsallık: Şimdiki zaman içerisinde gerçekleştirdiğimiz eylemlerimizin sonuçlarının, geleceğe yönelik hedeflerimize bizleri ulaştırması bakımından önemlidir (Lens ve Tsuzuki, 2005).

Bilgiye yönelik merak: Bilme arzusu (Berlyne, 1954). Yeni şeyler keşfetmekten, öğrenmekten alınan zevk (ilgi hissi olarak merak), bilinen ile bilinmek istenen arasında birey tarafından algılanan bilgi eksikliği (yoksunluk hissi olarak merak) olarak ifade edilmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016; Litman ve Jimerson, 2004).

Başarı duyguları: Özellikle okul ve sınıf ortamlarında öğrencilerin herhangi bir akademik görev, süreç ya da durum ile ilgili hissettikleri duygulardır (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Pekrun, 2006).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına yönelik açıklamalara ve Türkiye’de ve Türkiye dışında konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duyguları kavramlarına ve bunlarla ilgili modellere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1 Algılanan Araçsallık Kavramı

Algılanan araçsallık kavramının, Husman ve Shell (1996) tarafından beş faktörlü bir yapı olarak ifade edilen (değer, ilgililik, genişlik, hız ve araçsallık) ve kuramsal temeli Atkinson’un başarı motivasyonu teorisi ve Wigfield ve Eccles’in beklenti-değer teorisine dayanan gelecek zaman perspektifinin içerisinde incelendiği ve onun alan/görev odaklı bir boyutu olarak tanımlandığı görülmektedir (Özçetin, 2010; Simons, Dewitte, vd., 2004). Algılanan araçsallık kavramı, Husman ve Lens (1999), Husman vd., (2004) tarafından bireylerin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmak için şimdiki eylemlerinin sonuçlarına atfettiği önem veya bireyin mevcut bir görevi tamamlamasının geleceğe ilişkin bir hedefe ulaşma olasılığını doğrudan artıracığına ilişkin algısı olarak tanımlanırken, Simons vd. (2004) tarafından ise bireylerin mevcut eylemlerini gelecekteki amaçlarına ulaşmak için ne ölçüde araçsal olarak gördükleri şeklinde tanımlanmıştır. Benzer şekilde Peteranetz vd. (2016, 2018) tarafından algılanan araçsallık kavramı, bireylerin mevcut eylemlerini gelecek hedefleri ile ilişkili olarak görmesi şeklinde tanımlanırken, Başören (2015) tarafından ise şimdiki eylemlerimizin ya da etkinliklerimizin gelecekle bağlantılı bir şekilde algılanmasının gelecek hedeflerimize ulaşmamızda bizlere sağlayacağı fayda şeklinde tanımlanmıştır. Genel olarak algılanan araçsallık ile ilgili tanımlar incelendiğinde geleceğe yönelik hedeflerimizin gerçekleştirilmesinde şimdiki eylemlerimizin etkisinin farkında olmanın, bunları araçsal olarak algılamamanın ve aynı zamanda bunların sonuçlarını gelecek hedeflerimizle ilişkilendirmenin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Başarı motivasyonunun beklenti-değer teorisinin fayda değeri/algılanan fayda yönü içerisinde ele alınan algılanan araçsallık kavramı (Eccles ve Wigfield, 2002; Wigfield ve Eccles, 2000), bireyin şu anki eylemlerini, geleceğe ilişkin amaçlarına ulaşmasında ne derece araçsal olarak algıladığı ile ilgilidir (Bembenutty, 2010; Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez, 2020; Greene vd., 2004). Yani bireyin mevcut bir görev ya da etkinlik için sarf ettiği çabanın geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmasında ne ölçüde fayda sağlayacağına ilişkin inancını vurgulamaktadır. Bu yönüyle gelecek zaman perspektifinin alan/görev odaklı boyutunu oluşturan algılanan araçsallık kavramı gelecek zaman perspektifine göre daha spesifik bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla da gelecek zaman ile ilgili daha genel bir içeriğe sahip olan gelecek zaman perspektifine göre öğrencilerin belli bir derse ya da etkinliğe yönelik motivasyonlarını açıklayabilmede daha etkili olduğu ifade edilebilir (Aksoy, 2018). Nitekim yapılan araştırmalarda da mevcut akademik görevlerini, geleceğe ilişkin hedeflerine ulaşmak için araçsal olarak algılayan ve şimdiki görevleri ile geleceğe ilişkin hedefleri arasında bağlantı kuran öğrencilerin öğrenme sürecinde daha yüksek bir motivasyona ve başarıya sahip oldukları görülmektedir (Aytekin-Yüksel, 2019; Creten vd., 2001; Eren, 2009a; Özçetin, 2010; Peteranetz vd., 2018). Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşması için gerekli olan yüksek motivasyon, şu anki eylemler, uzak hedeflere ulaştırma noktasında faydalı olarak algılandığında oluşmaktadır (Avcı, 2008). Başka bir deyişle güçlü araçsallık algısına sahip olan öğrenciler, mevcut eylemlerinin/görevlerinin ya da davranışlarının geleceğe ilişkin hedeflerine ulaşmanın bir yolu olduğunun farkındadırlar (Lee ve Turner, 2018). Dolayısıyla da algılanan araçsallık kavramı, öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmalarında mevcut görevlerinin ne kadar araçsal olduklarına odaklanmaları noktasında bir temel oluşturması açısından önem arz etmektedir (Bembenutty, 2010).

2.1.2 Algılanan Araçsallık ile İlgili Modeller

İlgili literatür incelendiğinde algılanan araçsallık kavramının hem tek faktörlü hem de çok faktörlü bir yapı yoluyla ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada literatürde en çok değinilen ve algılanan araçsallık ile ilgili görüşme soruları hazırlanırken yararlanılan modeller (Ayrıntılı bilgi için bkz. yöntem bölümü) aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.2.1 Simon, Dewitte ve Lense'in Dört Faktörlü Algılanan Araçsallık Modeli

Simons vd. (2004) gelecek zaman perspektifi, başarı amaçları ve öz belirleme teorilerini birleştirerek oluşturdukları modelde araçsallığı dört faktörlü bir yapı olarak incelemişlerdir. Araçsallığı öncelikle fayda değeri ve düzenleme olmak üzere iki boyutta ele alan Simons vd. (2004), fayda değeri boyutunda yakın ve uzak fayda, düzenleme boyutunda ise içsel ve dışsal düzenleme olmak üzere her iki boyutta da iki faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Birinci boyut olan fayda değeri boyutunda hedeflerin anlık ve gelecek odaklılığı ifade edilmektedir. Bu boyutta öğrenciler, şu anki ya da yakın zamandaki hedeflerini önemli görüp bunların geleceğe ilişkin amaçlarıyla bağlantısını kuramıyorsa araçsallığı düşük düzeyde algılamakta, geleceğe ilişkin hedeflerine ulaşmada şimdiki eylemlerini/görevlerini önemli görüyorlarsa araçsallığı yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Örneğin programda yer alan zorunlu bir dersin gelecek hedefleriyle bağlantısını kuramayan öğrenciler, o dersin sadece verilen dönem süresince fayda değerini (yakın fayda) algılamaktadırlar. İkinci boyutta (düzenleme) ise derslerin çalışılma nedenleri ifade edilmektedir. Bu boyut öğrencilerin ders çalışırken içsel (kişisel ya da mesleki gelişim gibi) ya da dışsal (not, ödül, statü vb.) gerekçelerden hangisine göre hareket ettiği ile ilgilidir. Fayda değeri (yakın-uzak) ve düzenleme (içsel-dışsal) boyutlarını çaprazlayarak birleştiren Simons vd. (2004), tablo 2.1'de gösterilen algılanan araçsallığın dört faktörlü yapısını ortaya çıkarmışlardır.

Tablo 2.1. Simons, Dewitte ve Lens'in dört faktörlü algılanan araçsallık modeli

		Düzenleme	
Fayda değeri	Dışsal		İçsel
Yakın	Yakın fayda-dışsal düzenleme		Yakın fayda-içsel düzenleme
Uzak	Uzak fayda-dışsal düzenleme		Uzak fayda-içsel düzenleme

Tablo 2.1 incelendiğinde fayda değeri boyutu (yakın-uzak) ve düzenleme boyutu (içsel-dışsal) çaprazlandığında, yakın fayda-dışsal düzenleme, yakın fayda-içsel düzenleme, uzak fayda-dışsal düzenleme ve uzak fayda-içsel düzenleme olmak üzere dört farklı algılanan araçsallık türünün ortaya çıktığı görülmektedir.

Araçsallığın birinci türü olan yakın fayda ve dışsal düzenleme boyutunda, şimdiki görev zorunlu algılanmaktadır. Birey bu görevi sadece dışsal sebeplere

(not, ödöl vb.) bağlı olarak gerçekleştirmektedir. Bařka bir deyişle motivasyonun kaynağı dışsaldır. Dolayısıyla da öğrencilerin řu anki görevlerini yerine getirmenin kendilerini gelecek amaçlarına ulaştırmalarına ilişkin araçsallık algıları dūřuktur. Öęrencilerin ders çalışma nedenleri zorunluluktan kaynaklanmakta ve dışsal nedenlere (ödöl, iyi not vb.) dayanmaktadır. Örneęin öğrenciler, “Hemřire olmak istiyorum. Diyet ve beslenme dersine çok çalışıyorum. Çünkü ders, programda yer almakta ve ben bu derse çalışmak zorundayım.” algısına sahiptirler (Simons vd., 2004, s. 347).

Araçsallığın ikinci türü olan yakın fayda-içsel düzenleme boyutunda, öğrencilerin anlık görevleri ile gelecek amaçları arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak mevcut eylemin içsel olarak düzenlenmesi söz konusudur. Çünkü motivasyonun kaynağı öğrenmenin ve kişinin kendisidir. Örneğin öğrenciler, “Hemşire olmak istiyorum. Bundan dolayı diyet ve beslenme dersine çok çalışıyorum. Çünkü bu ders kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.” algısına sahiptirler (Simons vd., 2004, s. 347).

Araçsallığın üçüncü türü olan uzak fayda-dışsal düzenleme boyutunda, öğrenciler gelecekteki amaçlarına ulaşmak için çaba göstermektedirler. Fakat motivasyonun kaynağında dışsal ödölle merkezli rol oynamaktadır. Örneğin öğrenciler, “Diyet ve Beslenme dersine çok çalışıyorum. Çünkü komşularımın gözünde yüksek bir statüye sahip olmak için başhemşire olup iyi bir hemşire olmak istiyorum.” algısına sahiptirler (Simons vd., 2004, s. 347).

Araçsallığın dördüncü türü olan uzak fayda-içsel düzenleme boyutunda, öğrenciler geleceğe ilişkin amaçlarına ulaşmak için çaba göstermektedir. Geleceğe ilişkin amaçlar mevcut eylemleri içsel olarak düzenlemektedir. Örneğin öğrenciler, “İyi bir hemşire olmak istiyorum. Bundan dolayı görevimi iyi yapmamı sağlayacak olanakları (bilgi, yetenek, teknik vb.) yaratmak için Diyet ve Beslenme dersine çok çalışıyorum.” algısına sahiptirler (Simons vd., 2004, s. 347).

Simons vd. (2004) yaşları 18-45 arasında değişen ve katılımcılarının tamamını kız öğrencilerin oluşturduğu 184 birinci sınıf hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları çalışmada araçsallığın dört türünün, öğrencilerin motivasyonu, hedef yönelimi, çalışma alışkanlığı, öğrenme stratejisi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, her iki boyutun da (fayda değeri ve düzenleme) söz konusu değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin bir dersi geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmada önemli gören

öğrencilerin, dersin sadece eğitimleri için faydasını (yakın fayda) algılayan öğrencilere göre daha fazla motivasyona ve daha olumlu çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları, içsel düzenlemeye sahip olan öğrencilerin, dışsal düzenlemeye sahip olan öğrencilere göre daha görev odaklı oldukları, derse yönelik heyecanlarının yüksek oldukları, daha anlamlı öğrenme stratejilerini kullandıkları, çalışmalarında daha sebat ettikleri, daha düzenli çalıştıkları ve daha iyi bir performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan araçsallık ile ilgili kapsamlı bir model sunan Simons vd. (2004), algılanan araçsallığı sadece motivasyon temelinde ele aldıkları için eleştirilmişlerdir.

2.1.2.2 Miller ve Meslektaşlarının Algılanan Araçsallık Modeli

Miller vd. (1999), geleceğe yönelik hedeflere ulaşılmasında, yakın görevler araçsal olarak algılandığında, bireyin değer verdiği gelecek hedeflerin yakın görevlerin içsel değerini artırmaya hizmet ettiği iddiasından hareketle algılanan araçsallığın faktöriyel yapısını genel ve alan odaklı bir yaklaşımla ele almışlardır. Miller vd. (1999), 180 öğretmen adayı ile (51 erkek, 129 kadın) eğitim psikolojisi dersinde yürüttükleri çalışmada algılanan araçsallığın tek faktörlü yapısının öğrencilerin belirli derslere ilişkin başarılarını anlamlı ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Miller vd. (1999), tek faktörlü bir yapıya sahip olan ve beş madde içeren algılanan araçsallık ölçeğinin, mevcut okul ya da ders performansının veya ders içeriğinin öğrenilmesinin öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmalarında araçsal olarak algılanmasının önemli olduğuna dair geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Yapılan analizler, öğrenme ve performans amaçları kontrol edildiğinde bile, algılanan araçsallığın hem içsel hem de dışsal motivasyon ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir (Miller vd., 1999). Ölçek aynı zamanda öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarına ulaşmalarında okul performansının araçsal olarak algılanmasının, içsel ya da dışsal motivasyonun yanında öz düzenleme ve gelecek zaman algılarıyla da açıklanabildiğini göstermiştir (Aksoy, 2018). Bireylerin geleceğe yönelik değer verdikleri amaçlarına ulaşmalarında mevcut görevlerini ne düzeyde araçsal olarak algıladıklarını ifade eden algılanan araçsallık kavramı “amaç-ilişkili” bir değişken olması gereği, algılanan araçsallık ölçeğinin bireylerin geleceğe yönelik amaçlarını ölçmek için değil, bu amaçlarına ulaşmak için mevcut görevlerini (akademik performans, ders başarısı vb.) ne derece araçsal olarak algıladıklarını ölçmeye yöneliktir (Özçetin, 2010).

2.1.2.3 Husman ve Meslektaşlarının Algılanan Araçsallık Modeli

Miller vd.'nin (1999) modelinden motivasyonun kaynakları (içsel-dışsal) açısından farklılaşan Husman vd.'nin (2004) modeli (Aksoy, 2018), algılanan araçsallığı, gelecek zaman perspektifi ve başarı motivasyonun beklenti değer teorilerini temele alarak incelemişlerdir. Husman vd. (2004), Amerika'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören, genel seçmeli bir ders olan, insan gelişimi dersini alan iki yüz yedi üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada içsel araçsallık, görev değeri ve içsel motivasyon arasındaki ilişkileri inceleyerek bir model oluşturmuşlardır. Modelde, bu üç motivasyonel yapının birbirleriyle aralarındaki ilişki ve benzersizlikler (birbirlerinden bağımsız yapılanıp yapılanmadıkları), içsel araçsallığın, içsel motivasyonu ve görev değerini destekleyip desteklemediği ve öğrenciler tarafından bildirilen ders çalışma sürelerinin, içsel motivasyon, görev değeri ve algılanan araçsallık açısından önemli ölçüde farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Araştırmada görev değeri ve içsel motivasyonu ölçmek için öğrenmeye yönelik motivasyon stratejileri ölçeği (görev değeri ve içsel motivasyon alt ölçekleri), içsel araçsallığı ölçmek için ise içsel araçsallık ölçeği kullanılmıştır. Öğrenmeye yönelik motivasyon stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden biri olan içsel motivasyon ölçeğinde dört madde bulunmaktadır. Bu maddeler öğrencilerin merak, ustalık veya meydan okumadan kaynaklanan motivasyonlarına ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Örneğin öğrenmesi zor olsa da merakımı uyandıran ders materyallerini tercih ederim.). Görev değeri ölçeği ise altı madde içermektedir. Ancak yapılan analizler sonucunda bu maddelerden ikisinin güvenilirliği düşük çıktığından görev değerini ölçmek için dört madde kullanılmıştır. Bu maddeler, öğrencilerin dersin önemine, faydasına ve dersten zevk almalarına ilişkin algılarına odaklanmaktadır (Örneğin sınıftaki ders materyalinin öğrenmem için faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu dersin konusunu anlamak benim için çok önemlidir.). İçsel araçsallığı ölçmek için kullanılan içsel araçsallık ölçeğinde de dört madde bulunmaktadır. Maddeler, insan gelişimi dersinde öğrenilen bilgilerin, öğrencilerin geleceğe ilişkin amaçlarına ulaşmalarındaki önemine dair öz değerlendirmeleriyle ilgili algılarını yansıtmaktadır (Örneğin gelecekte alacağım diğer derslerde, bu derste öğrendiğim bilgileri kullanacağım. Gelecekte mesleğimde başarılı olmamda bu derste öğrendiğim bilgiler önemli olacaktır.). Ayrıca öğrencilerin insan gelişimi dersine çalışmak için haftada ortalama kaç saat

ayırdıklarını “0-1 saat” ve “4 saatten fazla” şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Yani görevde geçirilen süre öğrencilerin motivasyonunun bir göstergesi olarak araştırmacılar tarafından kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, içsel motivasyon ve görev değerinin mevcut yöneliminin, geleceğe yönelik içsel araçsallıktan daha farklı bir motivasyonel işleve hizmet edebileceğini göstermiştir. Yani öğrenmeye yönelik motivasyon stratejileri ölçeği ve içsel araçsallık ölçeği ile ölçülen içsel araçsallık, görev değeri ve içsel motivasyon değişkenleri arasında birbirlerini destekleyen bir ilişki olmakla birlikte bu değişkenlerin her birisinin benzersiz (birbirlerinden bağımsız olarak yapılandığı) yapılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları daha fazla ders çalışma süresi bildiren öğrencilerin daha az ders çalışma süresi bildiren öğrencilere göre daha fazla içsel araçsallık ve içsel motivasyon bildirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. 4 saatten fazla ders çalıştıklarını bildiren öğrenciler (9 öğrenci) ise üç buçuk ile dört saat ders çalışan öğrencilerden daha az araçsallık, içsel motivasyon ve görev değeri bildirmişlerdir.

Husman vd.'nin (2004) araştırma sonuçları, kendisinden önceki araştırma sonuçlarını (Husman ve Lens, 1999; Simons vd., 2000) destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmalarda da içsel araçsallık ile içsel motivasyonun ayrı fakat birbirlerini destekleyen yapılar olduğu ifade edilmiştir. İçsel motivasyon ve görev değerinin de birbirlerini desteklediğini belirten Husman vd.'nin (2004) çalışmasında dikkat çeken bir başka boyut ise görev değeri ve araçsallığın ayrı yapılar olmanın yanında birbirleriyle zayıf bir biçimde ilişkilenecekti. Görev değerini araçsallıktan ayıran ve aralarındaki ilişkiyi zayıflatan şeyin araçsallık öğelerinin gelecek yönelimi olduğunu ifade eden Husman vd.'ne (2004) göre, literatürde tanımlandığı şekliyle görev değerinin, görev fayda boyutunun araçsallıktan farklı olmadığını ancak uygulamada, görev değeri alanında çalışma yapan araştırmacıların, bir görevin değerine ilişkin ölçümlerine sürekli olarak geleceğe yönelik öğeleri dahil etmemiş olmaları bu duruma neden olmaktadır. Oysa Husman vd.'ne (2004) göre, geleceğe yönelik öğeler, bir görevin değerinin ölçülmesinde benzersiz bir rol oynamaktadır.

Husman vd.'ne (2004) göre mevcut bir görevin geleceğe yönelik amaçlara ulaşılmasındaki fayda değerinin birey tarafından anlaşılması bireyin motivasyonunu artıracaktır. Özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin istek, umut ve beklentilerinin dikkate alınması gerektiğinin önemi üzerinde duran Husman vd.

(2004), öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının sağlanmasında geleceğe yönelik düşünme yeteneklerinin dikkate alınmasını önermiştir.

2.1.3 Merak Kavramı

Bireyleri öğrenmeye ve keşfetmeye zorlayan en önemli itici güçlerden biri olan (Goldberg vd., 2015) ve yaşam boyu varlığını devam ettiren merak duygusu birçok araştırmacının ilgi alanına girmiştir (Gözün-Kahraman vd., 2015). Merak ile ilgili ilk çalışmaların Antik Yunan’a kadar dayandığı, 18. yüzyılda “Hobes ve Hume” ile devam ettiği, 19. yüzyılda “Fechner, Wund ve Titchener” tarafından deneysel psikoloji alanında incelendiği ve bunu Berlyne’in çalışmalarının takip ettiği görülmektedir. Günümüzde eğitim ve kişilik psikolojisi içerisinde de dikkat çeken konulardan biri olan merak, giderek daha fazla araştırmacının çalışma alanına girmeye devam etmektedir (Akt. Acun vd., 2013, s. 75).

Merak kavramının 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar genellikle olumsuz bir biçimde tanımlandığı görülmektedir. Merak, bireyin kendini kontrol edememesi, diğer insanların mahremiyetine girmesi ve kendisini ilgilendirmeyen konulardan haberdar olmak istemesi anlamlarında kullanılmıştır. Merak, insan ırkının peşini bırakmayan, onu kötülüğe iten ve dizginlenmesi gereken bir kavram olarak görülmüş ve merak kediye öldürür atasözü meraklı insanlar için toplum içerisinde sık sık kullanılmıştır (Berlyne, 1978). Nitekim Yıldız (2018) tarafından Türk atasözlerinde de merak kavramına yönelik olumlu ve olumsuz kavramların araştırıldığı çalışmada, incelenen 108 atasözünde merakın olumsuzluğuna vurgu yapan atasözlerinin çoğunlukta olması dikkat çekmektedir. 1950 yılından itibaren ise merak, erdemli insanların bir özelliği olarak görülmüş ve eğitimin temel amaçlarından biri olarak ön plana çıkmıştır. Özellikle bu dönemden sonra çocuklara; gördüklerini ve duyduklarını merak etmeleri, herhangi bir düşüncüyü hemen kabul etmemeleri ve şüpheli olmaları, sorgulamaları, sorular sormaları, sorularına deney ve yaratıcı düşünme yollarıyla cevap aramaları gerektiğinin öğretilmesi önem kazanmıştır (Berlyne, 1978). Günümüzde ise meraklı bireylerin yetiştirilmesi bir eğitim hedefi haline gelmiştir (Peterson, 2020). Nitekim Arnold Edinborough’un “Merak, eğitimin temelidir ve bana kediye merakın öldürdüğünü söylerseniz, sadece kedinin asilce öldüğünü söylerim.” sözü eğitimde merakın ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu özetler niteliktedir (Rowson vd., 2012, s. 5).

Bireyin davranışlarını motive eden, onun bilme ve keşfetme isteğini uyandıran merak, tarihsel süreç içerisinde birçok bilimsel ve kültürel ilerlemeye de

neden olmuştur (Hardy vd., 2017). Merak konusunda önemli katkıları olan James (1890), merakın iki türü olduğunu öne sürmüştür. James (1890), birinci merak türünün, çoğu hayvanda da bulunduğunu iddia etmiş ve bu merak türünün daha çok yeni şeyler/nesneler hakkında bilgi aramayı içerdiğini belirtmiştir. İkinci merak türünün ise birinciyle neredeyse hiçbir ilgisinin olmadığını ifade etmiş ve bu merak türünün insanlara özgü olan bilimsel merak şeklinde tanımlamıştır. Bu merak türünün, nesnelerin kendisinden çok nesneleri kavramsallaştırma yollarıyla ilgilendiğini ve yeni uyaranlardan ziyade bilgidaki boşluklara odaklandığını savunmuştur (Scrivner, 2021). Yani birinci merak türü içgüdüsel bir dürtü olarak ifade edilirken, ikinci türde ise daha çok merakın bilişsel yönüne vurgu yapılmıştır (Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020). Bruner merakın sadece bireyler için değil aynı zamanda türlerin de hayatta kalabilmesi için çok önemli ve gerekli olduğunu belirtirken, nörobilimci Michael Gazzaniga ise merakı, bireyin hayatta kalması ve çevresine uyum sağlaması konusundaki evrimsel dürtüsüyle ilişkilendirmiştir (Rowson vd., 2012). Psikolojik olarak sağlıklı bir bireyin gelişiminde merakın önemli bir unsur olduğunu öne süren Maslow, kişinin merakını gidermenin bilgi edinmenin önemli olumlu belirleyicilerinden biri olduğunu iddia etmiştir (Reio, 1997). Merakı bilişsel gelişimin önemli bir parçası olarak gören Piaget, çocuğun dünyayı anlamlandırmasında merakın önemine değinmiştir. Piaget merakı, çocuğun yeni bilgiyi mevcut bilişsel şemalara özümseme girişiminin uyandırdığı bilişsel dengesizliğin ürünü olarak ifade etmiş (Loewenstein, 1994) ve bilginin genişlemesi için merakın bir gereklilik olduğunu belirtmiştir (Reio, 1997). James'in, benzer uyaranlarla açığa çıkması nedeniyle korkuyla ilişkilendirdiği merak, White tarafından açlık vb. fiziksel dürtülerden ve korku gibi temel duygulardan farklı olarak ifade edilmiş, merakın kişinin çevresine tamamen hakim olma motivasyonundan kaynaklandığı belirtilmiştir (Elmalı-Özsaray, 2016).

Bireyin davranışlarını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip olan ve aynı zamanda çocukların gelişiminde itici bir güç ve önemli bir güdü olarak kabul edilen merak kavramı, öğrenme sürecinin en önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Loewenstein, 1994). Öğrenmenin temelini oluşturan, bireyin bilgiye ulaşmasında kilit rol oynayan ve onun ilerlemesine yardımcı olan merakın (Susar-Kırmızı ve Kapıkıran, 2019), ne olduğu çoğu insan tarafından her ne kadar sezgisel olarak bilinsede akademik literatürde üzerinde uzlaşılmış ve kabul edilmiş tek bir merak tanımı

bulunmamaktadır. Nitekim sözlüklerde bile merakın anlamını tek bir cümle ile aktarmak imkânsız görünmektedir (Rowson vd., 2012). Güncel Türkçe Sözlük’ünde de merak kavramının dört farklı şekilde “bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek”, “bir şeyi edinme, yapma, bir şeyle uğraşma isteği”, “düşkünlük, heves” ve “kaygı, tasa” tanımlandığı görülmektedir (15.11.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.). Genellikle bilgi edinme ihtiyacı veya arzusu biçiminde tanımlanan ve bireyin güdülenmesinde merkezi bir role sahip olan merak (Demirel ve Coşkun, 2009), bilinmeyeni öğrenme arzusuna eşlik eden karmaşık bir duygu ve biliş şeklinde de tanımlanmıştır (Kang vd., 2009).

2.1.4 Bilgiye Yönelik Merak ile İlgili Modeller

Bu bölümde araştırmanın bilgiye yönelik merak ile ilgili görüşme soruları hazırlanırken (Ayrıntılı bilgi için bkz. yöntem bölümü) yararlanılan modellere yer verilmiştir.

2.1.4.1 Berlyne’in Modeli

Merakı ayrıntılı bir şekilde inceleyen ilk deneysel psikolog olan Daniel Berlyne, merak kavramını iki ana eksen üzerinde oturtmuştur. Merakı ilk olarak algısal ve bilgiyle ilgili/epistemik merak şeklinde sınıflandıran Berlyne (1954), sonrasında ise epistemik merakı, spesifik (özgün) ve ayrıştırıcı (çeldirici) merak olmak üzere iki boyutta ele almıştır (Loewenstein, 1994; Scrivner, 2021). Berlyne’in merak çerçevesinin daha iyi anlaşılması adına öncelikle algısal, spesifik ve ayrıştırıcı merak türlerine değinilmiş ardından ise araştırmanın odak noktasını oluşturan epistemik/bilgiye yönelik merak ile ilgili bilgi verilmiştir.

Algısal merak, çevresel uyaranların algılanış biçimiyle ilgili bir merak türüdür. Genellikle olağan dışı durumlara maruz kalındığında harekete geçmekte (Altun, 2018), yeni, şaşırtıcı, oldukça karmaşık veya belirsiz uyaran durumlarıyla karşı karşıya kalındığında ortaya çıkmakta (Berlyne, 1966) ve bu uyaranlara sürekli maruz kalmakla da azalan bir dürtü halini almaktadır (Loewenstein, 1994). Bu merak türü organizmanın çevresel uyaranları algılama hassasiyetini artırmakta (Elmalı-Özsaray, 2016), görsel, işitsel ya da dokunsal uyaranlar tarafından organizmanın uyarılmasına yol açmakta (Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020; Litman ve Spielberger, 2003), belirsizlik durumunu ortadan kaldırarak algıyı harekete geçirmektedir (Berlyne, 1978). Örneğin “Asya’nın ücra bir köyünde yaşayıp hayatında ilk defa beyaz ırktan birini gören Asyalı çocukların meraklı bakışları” bu merak türüne örnek olarak verilebilir (Livio, 2017, s. 1).

Spesifik merak, özel bir alanla ilgili bilgiye yönelik merakı kapsamaktadır. Araştırmacıları belirli problemler üzerinde yoğunlaşmaya sevk eden, onları olası çözümler bulmaya iten merak türüdür. Bir bulmacanın çözülmesi veya daha önceden gidilen bir filmin adının hatırlanmaya çalışılması (Livio, 2017), bilim insanlarının bir soruna çözüm arayışı bu türden bir meraka örnek olarak verilebilir (Loewenstein, 1994).

Ayrıştırıcı merak, can sıkıntısı ve heyecan arayışı ile ilişkili bir merak türüdür (Loewenstein, 1994). Bu merak türü, bazen bireyin aklını çelip onu oyalayacak bir dürtü arayışına sevk ettiği gibi, bazen de kendini alıkoyamadığı farklı şeyleri keşfetme isteğine de yöneltebilir (Livio, 2017). Canı sıkılan bir gencin televizyon kanalları arasında gezinmesi (Loewenstein, 1994), bir gencin telefonuna mesaj gelip gelmediğini sürekli kontrol etmesi veya bir gencin yakın zamanda çıkacak bir telefon modeli için sabırsızlanması bu merak türüne örnek olarak verilebilir. Bazen yenilik arayışında olmak ayrıştırıcı merakı harekete geçirerek onu özgün meraka dönüştürebilir (Livio, 2017).

Bilgiyle ilgili/epistemik merak ise Berlyne tarafından kısaca bilme arzusu/isteği/güdü/dürtüsü, yeni bilgi öğrenmeye hevesli olma, yeni bilgiyi arama, elde etme ve kullanma güdüsü biçiminde tanımlanmıştır (Berlyne, 1954, 1960). Bilgiye yönelik olan bu merak türü, bireyin yeni bilgilere ulaşma arzusundan ve motivasyonundan ortaya çıkmaktadır (Altun, 2018). Kant tarafından “bilgi iştahı” olarak da ifade edilen bu merak türünde bireylerin yeni bilgilere, fikirlere ve gerçeklere ulaşma istekleri söz konusudur (Livio, 2017, s.1). Bilgiyle ilgili merak, bilgi arayışı içerisinde olan bireyin çevresini araştırmasında istekli olmasına yönelik motivasyonel bir güç olarak da tanımlanmaktadır (Schmidt ve Rotgans, 2021). Algısal merakta ses, koku, manzara vb. duyuşsal uyarımlar yoluyla yeni bilgilerin edinilmesi vurgulanırken, bilgiyle ilgili merakta ise bilinmeyenlerin keşfedilerek yeni bilgilere, fikirlere ve gerçeklere ulaşılması vurgulanmaktadır (Renner, 2006). Bu iki merak türü birbirleriyle her ne kadar ilişkili olarak görülsede algısal merak bilişsel olarak daha alt düzey bir merak türünü ifade ederken, bilgiyle ilgili merak ise daha üst düzey bir merak türünü ifade etmektedir (Aksoy, 2018; Elmalı-Özsaray, 2016). Ayrıca bilgiyle ilgili merakta, bilginin elde edilmesinde bir isteklilik söz konusudur. Birey tarafından bazı bilgiler ilgi çekici olarak algılandığı için bu bilgilerin zihinde kalıcılığı daha uzun süreli olabilmektedir. Yani bu merak türünün merkezinde bir ilgi hissinin yer aldığı ifade edilebilir (Berlyne, 1954;

Elmalı-Özsaray, 2016). Dolayısıyla da bilgiyle ilgili merak türü, karmaşık durumlardan ve problemlerden kaynaklı olmakla birlikte, duyuşsal nitelikler içeren yapılar olan ilgi ve yoksunluk gibi duyuşsal niteliklere sahip merak türleriyle de ilişkili görünmektedir (Aksoy, 2018). Bu merak türünün anlaşılmasında bu iki kavramın ayrıntılı bir şekilde incelendiği “Loewenstein’in bilgi boşlukları modeli” ve “Litman ve Jimerson’un ilgi ve yoksunluk tipi bilgiyle ilgili merak modeli” aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.4.2 Loewenstein’in Bilgi Boşlukları Modeli

Çağdaş psikolojideki hemen hemen her düşünce gibi, bilgi boşlukları modelinin de William James’in çalışmalarında bulunabileceğini ifade eden Loewenstein (1994), bilgiyle ilgili meraka karşılık gelen en yakın merak türünün, James’in bilimsel merak türü olduğunu ifade etmiştir. Nitekim merakı iki boyutta ele alan James’e göre birincil tür merak, yenilik arayışını, yenilikten haz alma duygu durumunu ve tedirginliğini ifade ederken ikincil tür merak ise daha bilişsel olan, bilgilerdeki tutarsızlıklar ve eksiklikler/boşluklar tarafından uyarılan bir durumu ifade eden bilimsel merak şeklinde tanımlanmıştır (Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020). James’in görüşleriyle tutarlı olarak Loewenstein (1994) bilgi boşlukları modelinde, merakın bireyin bilgisindeki bir boşluğa dikkatini odakladığında açığa çıktığını ifade etmekte ve bu tür bilgi boşluklarının merak olarak adlandırılan yoksunluk hissini ortaya çıkardığını belirtmektedir.

Loewenstein (1994), Berlyne’in (1954, 1960) meraka bakış açısından hareketle bilgiyle ilgili merakı, kişinin bildiği ile bilmek istediği arasındaki algıladığı bilgi eksikliğinden/boşluğundan kaynaklı yoksunluk hissi biçiminde tanımlamıştır. Yani bilgiyle ilgili merakın kişinin bilgisindeki belirli boşluklardan kaynaklandığını, bu merak türünün harekete geçirilme derecesinin, doğrudan bireyin bellekte depoladığı ilgili bilgiye ne ölçüde sahip olduğuna dair üstbilişsel farkındalığına bağlı olduğunu öne sürmüştür (Litman, 2012). Loewenstein’a (1994) göre, bilinen ile bilinmesi istenilen arasında birey tarafından algılanan bilgi boşluğu ne kadar az ise bireyin yoksunluk hissi o kadar güçlü ve bilme arzusu da o kadar şiddetli olmaktadır. Yani kişinin herhangi bir konuya yönelik ne bildiği ile ne bilmek istediği arasındaki farkın algılanan büyüklüğü merakın ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016). Dolayısıyla da bireyin herhangi bir konuya yönelik bilgi eksikliğinin sebep olduğu yoksunluğu hissetmesi o konuya yönelik merakını daha da artıracak ve bu bilgi boşluklarının ortadan kaldırılmasına

yönelik bireyin öğrenme ve yeni bilgiler keşfetme sürecini harekete geçirerek onun öğrenme isteğini artıracaktır. Böylece bilgiyle ilgili boşluklarını gideren bireyin yoksunluk hissi azalacak ve bu durum onun rahatlamasını sağlayacaktır (Elmalı-Özsaray, 2016; Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018).

Loewenstein'a (1994) göre merakın kendiliğinden ortaya çıkması da olası bir durumdur. Çünkü insanlar kendilerinde merak uyandıran uyaranlara bazen isteyerek bazen de istemeden maruz kalabilmektedirler. Bu durumu istemsiz merak olarak ifade eden Loewenstein (1994), bazı durumsal faktörlerin bireyleri belirli bir alanda, bilgi boşluğunun varlığı konusunda uyardığında ya boşluğun belirgin hale gelmesinden ya da boşluktaki bilgi eksikliğinin fark edilmesinden dolayı merakın kendiliğinden açığa çıkabileceğini ifade etmiş ve bu durumsal faktörleri örneklendirmiştir. Örneğin sorulan bir soru ya da bulmaca bireyi doğrudan eksik bilgiyle karşı karşıya bırakarak onun basit düzeyde de olsa merakını uyandırabilir. Gizemli bir romanda katilin kim olduğunu öğrenme arzusu kitabın son sayfasına kadar bireyin merakını zirvede tutabilir. Bir gazete haberi okurken kendi kendine gülen birini izlemek, gazetede ki yazıyı merak etmemize neden olabilir. Bu durumsal faktörler içerisinde en muazzam olanın ise bir bilgiyi bilip de unuttuğunu fark etmenin uyandırdığı merak olduğunu ifade etmiş ve bu durumu da “dilimin ucunda” kavramıyla açıklamıştır. Böyle bir durumda bireyin bildikleri ile bilmek istedikleri arasındaki boşluk/fark çok az olduğundan bireyin öğrenme için sarf ettiği çaba daha fazla olacaktır. Yani en çok çaba sarf edilen bilgi türü hatırlanmaya en yakın bilgidir. Dolayısıyla da öğrenme sürecinde öğrencilerin mevcut bilgileri ile yeni bilgileri arasındaki fark ne kadar azaltılabilirse, öğrenme sürecindeki motivasyonları da o kadar artırılabilir (Aksoy, 2018).

Bilgi boşlukları modeli, öğrenme sürecine öğrencileri motive etmede bilgiyle ilgili merakın rolü hakkında önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bir konu hakkında öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük ya da yüksek olması o konu ile ilgili hissedecekleri merak düzeylerini de doğrudan etkileyecektir. Dolayısıyla da öğrenme sürecinde öğrencilerin merakı uyarılmadan önce o konuya ilişkin ön bilgilerinin ne düzeyde olduğu, ne öğrenmek istedikleri, mevcut bilgileri ile öğrenecekleri ya da öğrenmeyi arzuladıkları bilgiler arasındaki boşluğun onlar tarafından ne şekilde algılandığının bilinmesi önem arz etmektedir. Nitekim bu boşlukların açığa çıkaracağı yoksunluk hissi onların öğrenme sürecindeki

davranışlarının güçlü bir motivasyon kaynağını oluşturacaktır (Elmalı-Özsaray, 2016).

Aksoy (2018) ve Elmalı Özsaray'a (2016) göre bilgi boşlukları modelinde, bilgiyle ilgili merakın sadece “yoksunluk hissi” olarak ele alınması, merakın başlangıç aşamasındaki bilgilerin öğrenilmesindeki rolünün ne olduğuna ilişkin tam olarak bilgi vermemektedir. Yani bir konu ile ilgili bilgisi olmayan veya az olan bireylerin o konunun öğrenilmesinde davranışlarını nasıl kalıcı hale getirdiklerinin ve o konuyla ilgili zamanla nasıl ustalaştıklarının sadece “yoksunluk hissi” ile açıklanamayacağını ifade etmektedirler. Litman ve Jimerson (2004) öğrenme sürecinde, bilgiyle ilgili merakın rolünün tam olarak anlaşılmasında ilgi hissinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmiş ve Loewenstein'in (1994) bilgi boşlukları modeline “ilgi hissi olarak merak” kavramını dâhil ederek genişletmişlerdir. Aşağıda ilgili başlık altında Litman ve Jimerson'un (2004) modeli ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.4.3 Litman ve Jimerson'un İlgi ve Yoksunluk Tipi Bilgiyle İlgili Merak Modeli

Merak kavramını “ilginç, karmaşık ya da belirsiz uyarıcılar tarafından uyarılan yeni bilgi edinme arzusu” olarak tanımlayan Litman ve Jimerson (2004, s. 147), tarihsel süreç içerisinde merak ifadesinin “dürtü” ve “optimal uyarılma” modelleri tarafından kavramsallaştırıldığını belirtmektedirler (Litman, 2005, 2019). Merakı bir dürtü olarak ele alan dürtü kuramcıları, merak kavramını, yeni, karmaşık veya belirsiz uyaranlara maruz kalmaktan kaynaklanan rahatsız edici bir belirsizlik durumu olarak tanımlamışlardır (Litman, 2005; Litman ve Jimerson, 2004). Merakın, belirsizliğin azaltılmasında ve yeni bilginin keşfedilmesinde bir güdü işlevi gördüğünü belirten bu modele göre dürtüler, organizmadaki eksikliklerden kaynaklanmakta ve o eksikliklerin giderilmesi de organizma için bir ödül olmaktadır. Bu modele göre güdülenme, organizma tarafından hissedilen eksiklik ve yetersizlikle ilişkilidir. Yani organizma tarafından hissedilen eksikliğin ve yetersizliğin düzeyi organizmanın güdülenme düzeyini etkilemektedir (Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020). Ancak hiçbir şey yokken organizmanın neden merak uyandıran uyaranları aradığını açıklayamaması bu modelin bir eksikliği olarak dikkat çekmektedir. Bundan dolayı organizmanın zevkli bulduğu için optimum uyarılma seviyesini koruma eğiliminde olduğunu ve optimum düzeyde uyarılma sağlamak için uyarıldığında bilinçli olarak merak uyandıran uyaranlar aradığını öne

süren optimum uyarılma modeli tarafından alternatif bir merak açıklaması önerilmiştir (Ishaq vd., 2019; Litman ve Jimerson, 2004). Bu modele göre her organizmanın en iyi uyarıldığı bir optimal uyarılma düzeyi bulunmaktadır. Organizma, bu uyarılma düzeyini sürdürmek amacıyla motive olmaktadır. Organizmanın optimal uyarılma düzeyinin çok altında ya da üstünde bir uyarılmaya maruz kalması istenen bir durum değildir. Çünkü bu durum onun araştırma ve merak dürtüsünün harekete geçirilmesinde fazla etkili olmayacaktır (Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020; Berlyne, 1960; Litman ve Jimerson, 2004). Bu modele göre organizma yeterince uyarılmadığında (yani sıkıldığında) kendisi için merak uyandıran uyarıları zevkli bulduğu için araştırarak uyarılmasını optimal uyarılma düzeyine çıkarmak için motive olabilmektedir (Litman ve Jimerson, 2004). Optimal uyarılma modelinde, optimal kavramının ne olduğunun tam olarak ifade edilememesi ve optimal uyarılma düzeyinin net bir ölçüsünün olmaması, dürtü modelinde ise merak duygusu ile ilgili bireysel farklılıkların açıklanamaması, belirsiz merak duygusunu yaşayan bireylerin neden daha çok merak ettikleri ve dürtü eksikliklerinin giderilmesinin organizma için neden ödüllendirici olduğu soruları modelin açıklamakta zorlandığı durumlar olarak dikkat çekmektedir (Bacanlı ve Türk-Kurtça, 2020).

Litman ve Jimerson (2004), dürtü ve optimal uyarılma modelleri tarafından benimsenen görünüşte karşıt düşüncelerin aslında uyumsuz olmadığını ancak bu modellerin bilgi arama davranışını kapsamlı bir biçimde açıklayamadığını, dolayısıyla her iki modelin merakın açıklanmasında tek başına eksik kaldığını ifade etmektedir (Litman, 2019). İlk kuramcılar tarafından merakın, nispeten hoş olmayan duyguların yansıtılması şeklinde düşünüldüğünü ifade eden Litman ve Jimerson (2004), günümüz kuramcıları tarafından ise merakın oldukça zevk veren bir duygu biçiminde tanımlandığını belirtmektedir. Örneğin açlık durumunda, organizmanın merakının uyarılmasında hoş giden yiyeceklerin güzel görüntüsü veya kokusu etkili olabileceği gibi hoş gitmeyen beslenme yoksunluğunun neden olduğu rahatsız edici ağırlar da söz konusu olabilmektedir (Keller vd., 1994). Merakın açıklanmasında her iki görüşün birlikte ele alınması gerektiğini ifade eden Litman ve Jimerson (2004), bilgiyle ilgili merakın hem bilgi edinmenin zevkli beklentisini yansıtabileceğini, hem de yeni bilgilere erişememenin yoksunluk hissini içerebileceğini öne sürmüştür. Bu tür bir merakın hissedilme sıklığı ve eğilimi bireyden bireye değişiklik gösterdiği için kişilik kuramcıları tarafından bu

farklılıklar bir kişilik özelliği olarak da değerlendirilmiştir (Ishaq vd., 2019; Litman ve Jimerson, 2004).

Bilgiyle ilgili merakın hem ilgi hem de yoksunluk hissiyle açıklanması gerektiğini ifade eden Litman ve Jimerson'a (2004) göre ilgi hissi, yeni ve ilginç şeyleri keşfetme ve öğrenmeden kaynaklı zevk olarak ifade edilirken, yoksunluk hissi ise bilinen ile bilinilmesi arzulanan arasındaki bilgi boşluklarının oluşturduğu eksikliğin/farkın birey tarafından algılanma biçimini ifade etmektedir. İlgi hissi merak, bireylerin tam olarak yeni ve ilgi çekici bir şeyi keşfetme fırsatını fark ettiğinde en üst düzeyde ortaya çıkarken, yoksunluk hissi merak ise bireylerin mevcut bilgi kümesine dâhil etmek istedikleri belirli bilgi birimlerinden yoksun olma durumlarında en uygun biçimde uyarılmaktadır (Litman, 2012). Yani yoksunluk hissi merak, bir uyumsuzluktan veya bilgi boşluğundan, bireyin bildiği ile bilmek istediği arasındaki çelişkiden kaynaklanmaktadır (Kang vd., 2009). Dolayısıyla da bireyin öğrenmeye yönelmesinde hakkında az bilgiye sahip olduğu veya herhangi bir bilgisinin bulunmadığı, ona haz veren ve onun ilgisini çeken bir konu ile ilgili uyarana maruz kalması ilgi hissi merak ile sağlanırken, bildiği ile bilmek istediği arasındaki bilgi eksikliğinin oluşturduğu boşluğun giderilmesi ise yoksunluk hissi merak ile sağlanmaktadır (Elmalı Özсарay ve Eren, 2018).

Litman ve Jimerson'a (2004) göre ilgi hissi merak ile yoksunluk hissi merak her ne kadar birbirleriyle uyumsuz gibi görünsede aslında bu iki merak türü birbirleriyle ilişkilidir. Nitekim yapılan çalışmalarda da bu iki merak türünün birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Eren, 2011; Mussel, 2010). Ancak bireyin öğrenme sürecindeki motivasyonunun harekete geçirilmesinde bu iki merak türü farklı etkilere neden olabilmektedir (Aksoy, 2018). Örneğin yoksunluk hissi merakta bireylerin motivasyonunun sağlanmasında ve bilgiye ulaşmasında asıl faktör bilgiyle ilgili algılanan eksiklikten kaynaklanırken, ilgi hissi merakta ise bu durum bireylerin bilgi bütünlüğüne yönelik hissettikleri ilgiden kaynaklanmaktadır (Elmalı-Özсарay, 2016). Litman'a (2005) göre bireyin öğrenmeye yönelmesinde yoksunluk hissi merakın neden olduğu kaygı ve gerginlik, ilgi hissi merakın neden olduğu zevk ve hazzı göre daha etkilidir. Benzer şekilde Eren (2009b) tarafından 309 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada da ilgi hissi meraktan ziyade yoksunluk hissi merakın bireylerin başarı amaçlarıyla daha anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yani ilgi hissi meraktan ziyade yoksunluk hissi merakın öğrencilerin başarı amaçlarını yordamada daha etkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gerek ilgi hissi merak gerekse de yoksunluk hissi merakın bireyin öğrenme sürecindeki olumlu etkisi dikkatlerden kaçmamalıdır. Nitekim Elmalı Özсарay (2016) ilgi ve yoksunluk hissi merakın hem bilişsel hem de duyuşsal değişkenleri içerdiğini, başarı amaçları ve motivasyon gibi önemli değişkenlerle anlamlı bir biçimde ilişkilendiğini, aynı zamanda başarı duygularıyla da ilişkilene potansiyelinin güçlü olduğunu, dolayısıyla da bilgiyle ilgili merakın açıklanmasında önemli bir kuramsal çerçeve oluşturabilecek bu iki merak türünün birlikte ele alınmasının daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı da bu çalışmada bilgiyle ilgili meraka yönelik görüşme soruları hazırlanırken (Ayrıntılı bilgi için bkz. yöntem bölümü) her iki merak türü birlikte dikkate alınmıştır.

2.1.5 Duygu Kavramı

İnsan varlığının ayrılmaz bir parçasını oluşturan (Strongman, 2003) ve onun davranışlarının harekete geçirilmesinde önemli bir motivasyon kaynağı olan duygular (Karakelle, 2014), hayatın her alanında (yakın ilişkiler, iş ve sınıf ortamı, arkadaşlık ve aile ilişkileri vb.) ortaya çıkarak bireyin yaşam kalitesini belirleyebilmektedir (Ekman, 2003). Nispeten kısa zaman dilimlerinde ortaya çıkan duygular (Fredrickson, 2001), “duyuşsal, fizyolojik, bilişsel, davranışsal ve motivasyonel bileşenlerden oluşan çok boyutlu yapılar” olarak tanımlanmıştır (Hall ve Goetz, 2013, s. 5). Örneğin bir öğrencinin sınav öncesinde yaşadığı kaygı durumunun onda gerginlik ve huzursuzluğa neden olması duyuşsal, kalp atış hızının artmasına ve terlemesine neden olması fizyolojik, sınavda başarısız olma düşüncesine ve endişesine neden olması bilişsel, endişeli bir yüz ifadesine neden olması davranışsal, durumdan ya da ortamdan kaçınma dürtüsüne veya harekete geçme davranışına yol açması ise motivasyonel bileşeni içerir (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014). Bu bileşenler arasındaki koordinasyon ne kadar kuvvetli ise duygu da o kadar yoğun ve şiddetli olmaktadır (Kayaoğlu, 2019).

İlgili literatür incelendiğinde herkesin üzerinde uzlaşabileceği ortak bir duygu tanımının olmadığı görülmektedir (Artino vd., 2012). Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük’ünde “duyularla algılama, his”, “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanan duygu kavramı (TDK, 2020), daha özel bir ifadeyle “anlamlı bir duruma verilen tepkiden kaynaklanan şiddetli, yoğun ve tipik olarak kısa süreli psiko-fizyolojik değişim” olarak tanımlanabilir (Artino, 2010, s. 1236). Duygular, anlık durumlar ve kişilik özellikleri olarak kabul edilebilir (Hall ve Goetz, 2013), herhangi bir

nesneye veya duruma yaklaşmamıza ya da kaçınmamıza neden olan eğilim olarak ifade edilebilirler (Karakelle, 2014). Hayatın birçok alanında güçlü etkiler yaratan duygular (Hall ve Goetz, 2013), bireyin öğrenme sürecindeki motivasyonunun harekete geçirilmesinde ve öğrendiklerini günlük yaşama aktarmasında önemli bir yere sahiptir (Sönmez, 2020).

Duyguyu karmaşık bir sendrom veya birbirini etkileyen birçok faktörün bileşimi olarak tanımlayan Weiner (1986), duyguların olumlu ve olumsuz nitelikler taşıdığını, belirli bir yoğunluğa sahip olduklarını, genellikle bir durumun ya da olayın değerlendirilmesinden önce ortaya çıktıklarını ve çeşitli etkilere yol açtıklarını ifade etmektedir. Duyguları karmaşık şeyler olarak ifade eden Hascher, (2010), duyguların biliş ve motivasyonla güçlü bir biçimde iç içe geçtiğini belirtmiş ve çoğu araştırmacının duyguların üç temel özelliğe sahip olması konusunda hemfikir olduklarını ifade etmiştir. Birincisi, duygu nispeten kesin olarak belirlenebilen ve tanımlanabilen (zevk, öfke, gurur, üzüntü gibi), bir nedene ya da olaya atfedilebilen duygusal bir tepkidir. Dolayısıyla da bir öğrencinin öğrenmeden aldığı zevkten veya bir öğretmenin öğrencilerin yanlış davranışlarına duyduğu öfkeden bahsederken duygulardan bahsedilmektedir. İkincisi, bir duygunun yaşanması birey için önemli olan durumlarla ilgilidir. Başka bir ifadeyle duyguların uyandırılabilmesi için bir durumun, olayın ya da bağlamın birey için önemli görülmesi veya sonucunun onu etkilemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme konusu ya da öğrenme süreci sadece bireyin kendisiyle ilgiliyse neşe, hayal kırıklığı, endişe, gurur veya memnuniyet yaşayacaktır. Üçüncüsü, duygular yaşanmaya başlar başlamaz bireyin farkındalığının merkezi haline gelmekte ve öz farkındalığın artmasına da yol açmaktadır. Duygular inkâr edilemez. Başkalarına karşı gizlenebilirler ancak nadiren kendine karşı gizlenebilirler. Dolayısıyla varolmanın yolları biçiminde ifade edilen duygular fizyolojik, psikolojik ve davranışsal yönleri içerisine alan bütünsel bölümler olarak tasvir edilebilir (Schutz vd., 2006).

2.1.6 Duyguların Öğrenmedeki Rolü

Nörobilim, psikoloji, ekonomi ve pazarlama gibi alanlarla kıyaslandığında eğitim ortamlarında duyguların rolünün görece daha yakın bir zamanda incelendiği görülmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016). Son yıllarda okullaşma sürecinin öğrenciler, öğretmenler ve veliler için duygusal olarak yoğun bir süreç olduğunun kabul edilmesi (Schutz vd., 2006), duygular ve öğrenme

ilişkinine odaklanan araştırma sayısında artışa neden olmuş, bu artış ise genel olarak duyguların öğrenmede oynadığı rolün önemini göstermesi açısından önem arz etmiştir (Hascher ve Edlinger, 2009; Krapp, 2005; O'Regan, 2003). Günümüzde yapılan birçok araştırmanın sonucu, öğrenmenin duygulardan bağımsız olmadığını aksine bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu, bireyin davranışlarına yön vermede ve onu motive etmede duyguların da bilişsel süreçler kadar önemli bir işleve sahip olduğunu göstermiştir (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Goetz vd., 2012; Heidig vd., 2015; Pekrun, 1992; Pekrun vd., 2002). Örneğin Pekrun vd. (2002, s. 1) tarafından yapılan çalışmada, duyguların öğrencilerin “akademik başarısı, motivasyonu, bilişsel becerileri, öz düzenleme becerileri ve öğrenme stratejileriyle” önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim son yıllarda duyguların, bilginin verimli bir biçimde alınmasında ve kodlanmasında kolaylaştırıcı etkisi olduğunu gösteren kanıtlar da dikkat çekmektedir (Hurtado-Parrado vd., 2020; Tyng vd., 2017).

Duygular öğrenme sürecinin her aşamasında yer alabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımında, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlam temellere oturtulmasında, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunun sağlanmasında, yaşanan duygusal deneyimler önemli bir yere sahiptir (Meyer ve Turner, 2006). Öğrenme sürecinde hissedilen olumlu duyguların (gurur duyma, mutluluk vb.) genellikle öğrencilerin sınıf içerisindeki motivasyonlarını artırdığı ve derse katılımlarına katkıda bulunduğu görülürken olumsuz duyguların (hayal kırıklığı, öfke, kaygı) ise öğrencilerin sınıf içerisindeki motivasyonunu düşürdüğü ve derse katılımlarını azalttığı görülmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Yani öğrenme sürecinde hissedilen duyguların türü öğrencilerin bir konuyla ilgili araştırma süreçlerini olumlu (yaklaşma) ya da olumsuz (kaçınma) yönde etkileyebilmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016). Nitekim “algı, dikkat, öğrenme, hafıza, akıl yürütme ve problem çözme” gibi bilişsel süreçler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan duygular, etkili ve güçlü dikkat kapasiteleri aracılığıyla ilgili bilgilere daha iyi odaklanmayı sağladığından öğrenme süreçleriyle de yakından ilişkilidir (Tyng vd., 2017, s. 1). Dolayısıyla öğrenme ortamlarında hissedilen duygular ile öğrenme arasında oluşan güçlü bağ, öğrenmenin niteliğini ve niceliğini güçlü bir biçimde etkilemekte ve duyguları öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında oldukça önemli bir hale getirmektedir. (Elmalı-Özsaray, 2016; Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018).

2.1.7 Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisi

Eğitim araştırmalarında duygular ile ilgili çalışmalar incelendiğinde duyguların bir bütünlük içerisinde ele alındığı bütünleştirici yaklaşımların büyük ölçüde eksik olduğu görülmektedir (Pekrun, 2006). Oysa duygular, birbirleriyle ilişkili çok yönlü bileşenlerden (duyuşsal, fizyolojik vb.) oluşmakta (Pekrun, 2006) ve başarı ortamlarının olduğu her yerde bulunmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Başarı duygularının kontrol-değer teorisi başarı durumlarında ve akademik ortamlarda öğrencilerin yaşadıkları duyguların ele alınmasında bütüncül bir çerçeve sunması açısından önem arz etmektedir (Pekrun, 2006).

Geçmişte başarı duygularına yönelik yapılan çalışmaların, tipik olarak başarı sonuçlarıyla ilgili duygulara odaklandığını ifade eden Pekrun (2006), başarıyla ilgili etkinliklere ilişkin duyguların da başarı duyguları olduğunu belirtmektedir. Pekrun (2006), öğrenmeden kaynaklı zevk, sınıf ortamında hissedilen can sıkıntısı, zor bir görev ya da ödev ile uğraşırken yaşanan hayal kırıklığı gibi duyguların etkinliklerle ilgili başarı duygularına örnek olarak verilebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla da kontrol değer teorisinde başarı duyguları, doğrudan başarı etkinliklerine (ders çalışmak gibi) ya da başarı sonuçlarına (başarı veya başarısızlık gibi) bağlı duygular olarak tanımlanmaktadır. (Pekrun, 2006; Pekrun ve Stephens, 2010). Başarı duyguları, öğrencilerin okul veya sınıf ortamlarında hissettikleri, akademik öğrenmeleri ve başarılarıyla bağlantılı olan duyguların çoğunu kapsamaktadır (Can, 2018; Pekrun vd., 2007). Başka bir deyişle başarı odağının belirgin olduğu okul ve sınıf gibi ortamlarda, öğrencilerin herhangi bir akademik görev (ödev gibi), süreç (yorumlama gibi) ya da durum (başarısızlık gibi) ile ilgili hissettikleri duygulardır (Elmalı-Özsaray, 2016; Pekrun vd., 2002). Öğrencilerin söz konusu görev, süreç ve duruma ilişkin bilişsel değerlendirmeleri kontrol ve değer-valence kavramlarıyla açıklanmaktadır (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Pekrun vd., 2007). Başarı faaliyetlerine ilişkin duyguların, faaliyetin algılanan kontrol edilebilirliğine ve değerine bağlı olduğu varsayılmaktadır. Faaliyet kontrol edilebilir olarak görülüyor (kontrol) ve olumlu olarak değerlendiriliyorsa (değer) (Tze vd., 2021), öğrencileri arzu edilen nesnelere veya durumlara çekecek, onların olumlu duygularını (zevk gibi) harekete geçirecektir (Shuman vd., 2013). Yani olumlu başarı duyguları, algılanan kontrol edilebilirliğin, süreçlerin (etkinliklerin/faaliyetlerin) veya sonuçların olumlu değerlerinin çarpımsal bir fonksiyonu şeklinde ifade edilebilir (Pekrun vd., 2007;

Tze vd., 2021). Örneğin verilen bir ödev konusunun seçiminde öğrencilerin ne kadar söz sahibi olduğu kontrol kavramı ile açıklanırken, ödevlerin başarılı bir şekilde bitirilmesinin kendisi için ifade ettiği önem ise değer kavramıyla açıklanmaktadır (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Pekrun, 2006). Başarı duyguları, eğitim ortamlarında başkalarının başarısı veya başarısızlığından kaynaklı sıklıkla hissedilebilen küçümseme, kıskançlık, empati, hayranlık vb. sosyal duygular ile karıştırılmamalıdır (Pekrun vd., 2007).

Eğitim ortamlarında sonuçla ilgili duyguların (başarıyla ilgili umut ve gurur ya da başarısızlıkla ilgili endişe ve utanç gibi duygular) öğrencilerin başarı çabalarında kritik bir öneme sahip olduğunu belirten Pekrun ve Stephens (2010), bu duygulara yönelik araştırmaların genellikle sınav kaygısı ve başarı ya da başarısızlık sonucunda açığa çıkan duygularla sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Başarı ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerle doğrudan ilgili olan duyguların da (yeni bir projeye başlamanın verdiği heyecan, sıradan bir görevi yerine getirirken yaşanan can sıkıntısı gibi duygular) başarıyla ilgili duygular olduğunu ifade eden Pekrun ve Stephens (2010), bu duyguların öğrencilerin başarı çabalarında büyük öneme sahip olduğunu ancak genel olarak araştırmalarda ihmal edildiğini belirtmişlerdir. Başarı duygularının kontrol-değer teorisi bu önemli duygu sınıflamasını da içerecek şekilde genişletilmiş (Lichtenfeld vd., 2012; Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2007), başarı ortamlarında hissedilen duyguların ayrıntılı bir şekilde açıklanmasına ve çok boyutlu sınıflanmasına imkân sağlamıştır (Elmalı-Özsaray, 2016; Goetz vd., 2003). Pekrun ve Stephens'ın (2010, s. 239) başarı duyguları ile ilgili üç boyutlu sınıflaması tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Başarı duygularının üç boyutlu sınıflaması

Odak Noktası/ Odaklandığı Amaç	Olumlu ^a		Olumsuz ^b	
	Aktifleştirici	Pasifleştirici	Aktifleştirici	Pasifleştirici
Süreç / Etkinlik	Zevk	Rahatlama	Öfke Hüsran	Can sıkıntısı
Sonuç / Geleceğe yönelik	Umut Keyif ^c	Ferahlama ^c	Kaygı	Umutsuzluk
Sonuç / Geçmişe yönelik	Keyif Gurur Şükran	Memnuniyet Ferahlama	Utanç Öfke	Hüzün Hayal kırıklığı

^aOlumlu = Hoş duygu, ^bOlumsuz = Hoş olmayan duygu, ^cİleriye yönelik keyif / rahatlama

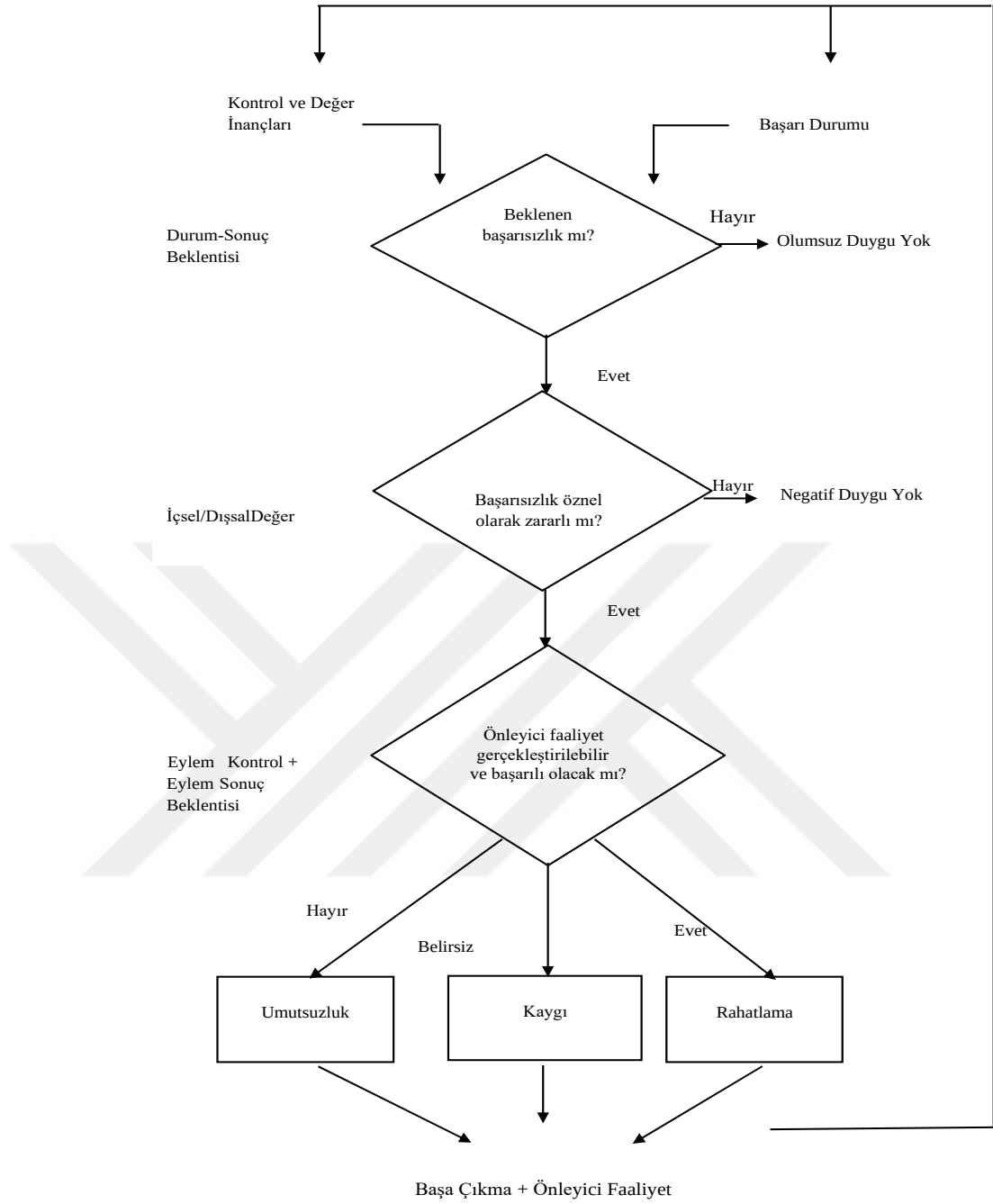
Tablo 2.2 incelendiğinde, Pekrun ve Stephens (2010) tarafından başarı duygularının odaklandıkları amaç bakımından süreç/etkinlik ve sonuç odaklı, valence-değerlik bakımından olumlu ve olumsuz, harekete geçirme biçimlerine göre ise aktifleştirici ve pasifleştirici duygular olmak üzere üç boyutlu bir biçimde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin ders sırasında öğrenmeden aldığı zevk süreç odaklı, olumlu ve aynı zamanda öğrenciyi öğrenme sürecine güdüleyerek aktifleştirici bir duygu özelliği gösterirken, öğrenci tarafından ders sırasında tamamlanan bir görevin sonucunda hissedilen rahatlama ise öğrencinin başka bir göreve odaklanmasını gerektirmemesi nedeniyle süreç odaklı, olumlu ve pasifleştirici bir duygu özelliği göstermektedir (Elmalı-Özsaray, 2016).

Başarı duygularının kontrol-değer teorisine göre, farklı türde kontrol (başarı ile ilgili faaliyetlerin ve sonuçların algılanan kontrol edilebilirliği) ve değer (faaliyetlerin ve sonuçların algılanan değeri/önemi) değerlendirmeleri (süreç/etkinlik-sonuç/ileriye yönelik-sonuç geçmişe yönelik) farklı türde başarı duygularının ortaya çıkmasında etkilidir. Yani başarı ile ilgili faaliyetlerin veya sonuçların algılanan kontrol edilebilirliğinin bireyin kendi kontrolünde ya da kontrolünün dışında olmasının algılanması farklı başarı duygularını harekete geçirebileceği gibi, başarı faaliyetlerinin veya sonuçlarının birey tarafından algılanan değeri/önemi de (olumlu-olumsuz/aktifleştirici-pasifleştirici) farklı başarı duygularını harekete geçirebilmektedir (Pekrun ve Stephens, 2010). Kontrol, değer ve başarı duygularına ilişkin çeşitlilik gösterebilen temel varsayımlara tablo 2.3'te yer verilmiştir (Pekrun, 2006, s. 320).

Tablo 2.3. Kontrol-değer teorisi: Kontrol, değer ve başarı duygularına ilişkin temel varsayımlar

Değerlendirmeler			
Odak Noktası / Amaçlandığı Odak	Değer	Kontrol	Duygu
Sonuç / Geleceğe yönelik	Olumlu (başarı)	Yüksek Orta Düşük	Öngörülen sevinç Umut Umutsuzluk
	Olumsuz (başarısızlık)	Yüksek Orta Düşük	Öngörülen rahatlama Kaygı Umutsuzluk
Sonuç / Geçmişe yönelik	Olumlu (başarı)	İlgisiz Kendisi Diğer	Sevinç Gurur Minnettarlık
	Olumsuz (başarısızlık)	İlgisiz Kendisi Diğer	Üzüntü Utanç Öfke
Süreç / Etkinlik	Olumlu Olumsuz Olumlu/Olumsuz Hiçbiri	Yüksek Yüksek Düşük Yüksek/Düşük	Zevk Öfke Hayal kırıklığı Can sıkıntısı

Tablo 2.3 incelendiğinde başarı duygularının sonuç odaklı boyutta gelecek ve geçmiş odaklı (zaman odaklı) olarak genişletilerek sınıflandırıldıkları, bireylerin bilişsel değerlendirmelerine göre (değer-kontrol) farklı duyguların ortaya çıkabileceği görülmektedir. Örneğin önemli bir sınav ile ilgili gerekli hazırlıkları yaptığını düşünen bir öğrenci (algılanan yüksek kontrol), sınavda başarılı olacağını ön görerek (olumlu) kendini sevinçli (ön görülen duygu) hissedebileceği gibi sınavla ilgili yaptığı hazırlıkların yetersiz olduğunu düşünüp (düşük kontrol) sınavda başarılı olamayacağına dair düşünceye sahip olması (olumsuz) umutsuzluk (ön görülen duygu) yaşamasına neden olabilir. Sınavda başarılı olup olmayacağından emin olmaması ise (belirsiz kontrol) başarıyı umut etmesine neden olabileceği gibi, sınav kaygısı yaşamasına da neden olabilir veya her iki duyguyu aynı anda hissetmesine yol açabilir (Pekrun, 2006; Pekrun ve Stephens, 2010). Şekil 1’de tipik kontrol-değer değerlendirmeleri ve olumsuz başarı duygularının olası etkilerini azaltabilmede nasıl bir yol izlendiğine yer verilmiştir (Pekrun, 2006, s.322).



Şekil 2.1. Tipik Kontrol-Değer Değerlendirmeleri ve Olumsuz Başarı Duyguları

Yukarıdaki açıklamalar dikkatle incelendiğinde başarı duygularının kontrol-değer teorisinin okul ve sınıf gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda duyguların açıklanmasına yönelik kapsamlı bir çerçeve sunduğu söylenebilir (Elmalı-Özsaray, 2016). Eğitim ortamlarında hissedilen duyguların öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımlarında, ders başarılarında, derse karşı ilgilerinde ve motivasyonlarında, kişilik gelişimlerinde ve sınıf içi sosyal ilişkilerinde etkili olduğu ifade edilebilir (Pekrun, 2006).

2.2 Konuyla İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularıyla ilgili Türkiye dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularıyla ilgili Türkiye dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1 Algılanan Araçsallık ile İlgili Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Peteranetz vd. (2018), bilgisayar bilimleri lisans öğrencilerinin, bilgisayar bilimleri alanı ile ilgili kariyer arzularını, bilgisayar bilimi dersine yönelik algıladıkları araçsallığın bir dönemlik süreçteki değişimini ve araçsallığın öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin derse ilişkin araçsallık algılarının bir dönemlik süreçte değiştiği, ders başarıları ile araçsallığın pozitif yönde ilişkilendiği, bilgisayar bilimleri bölümündeki öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerine göre bilgisayar bilimleri dersine ilişkin araçsallık algılarının daha yüksek olduğu ve dönemin ilk yarısına kıyasla ikinci yarısında öğrencilerin bu derse ilişkin araçsallık algılarının daha fazla değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Moosavi (2016), Azad Üniversitesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören ve tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 536 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada algılanan araçsallık, akademik tükenmişlik ve umudun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda algılanan araçsallık ile umudun, akademik motivasyon üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Akademik tükenmişlik ile akademik motivasyon ise negatif yönde anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmiştir. Algılanan araçsallık, akademik tükenmişlik ve umudun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili ve anlamlı parametreler olduğunu ifade eden Moosavi (2016), akademik ortamlarda bu unsurlara daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Tsai (2015), motivasyon inançları ile öğrenci başarıları arasında doğrudan bir bağlantı olabileceğinden hareket ederek öğrencilerin motivasyon inançlarının yabancı dil yetenek gruplaması bağlamında İngilizce öğreniminde de farklılık

gösterip göstermediğini anlamak için “araçsallık, başarı amacı, öz-yeterlik, beklenti-değer, tutum ve öz-düzenlemeyi” içeren bütünlüklük bir motivasyon modelini incelemiştir. Tsai (2015), Tayvan'daki bir üniversitede öğrenim gören ve İngilizce dersini alan 681 öğrenciyi ön test puanlarına göre ileri, orta üstü, orta düzey olmak üzere üç farklı düzeyde gruplandırmış ve bu gruplandırmanın İngilizce derslerinde öğrencilerin hem motivasyonu hem de performansı üzerinde faydalı olup olmadığını keşfetmeye çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin “araçsallık, başarı amacı, öz-yeterlik, beklenti-değer, tutum ve öz-düzenleme” becerilerinin İngilizce derslerinde yapılan gruplama bağlamında paralel ve anlamlı biçimde ilişkilendiği, beklenti-değerin ise öğrencilerin son test puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğu ancak “öz-yeterlik, performans amaçları ve öz-düzenleme” becerilerinin bütünlüklük modelde öğrencilerin akademik performansı için önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yetenek grupları içerisinde “araçsallık, performans amaçları ve öz-düzenleme” becerileri açısından herhangi bir farklılık söz konusu değilken gruplar arasında ise motivasyondan kaynaklı farklılıklara bağlı olarak öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin “tutum, araçsallık, beklenti-değer, öz-yeterlik ve öğrenme amaçları” açısından farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik farklı kariyer hedeflerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde zorunlu olan derslerde (öğretmen eğitimi dersi) algıladıkları araçsallık (içsel/dışsal), motivasyon (içsel/dışsal) ve öz düzenlemenin farklı düzeyleriyle ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmiştir. 144 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrenciler “kesinlikle öğretmenlik alanında kariyer yapmayı planlıyorum”, “eğitimle ilgili fakat öğretmenlikle ilgili olmayan bir kariyer yapmayı planlıyorum” ve “yedek plan olarak bir öğretim sertifikasını takip etmeyi düşünüyorum” gibi geleceğe yönelik kariyer hedefleri ile ilgili üç farklı gruba ayrılmışlardır. Araştırmada öğretmen olmayı taahhüt eden öğrencilerin algıladıkları içsel ve dışsal araçsallığın, öğretimle ilgili diğer alanlara girmek isteyen veya öğretmenliği bir yedek plan olarak gören öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlik alanında kariyer yapmayı planlayan öğrencilerin, geleceğe yönelik kariyer hedeflerinde öğretmenliğe yer vermeyen öğrencilere göre öğretmen eğitimi dersini geleceğe ilişkin hedeflerine ulaşmada daha fazla araçsal olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Greene vd. (2004) tarafından üç ay süren ve 220 lise öğrencisinin yer aldığı çalışmada, lise öğrencilerinin sınıf yapılarına yönelik algılarının, öz yeterliklerine, geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmalarındaki araçsallıklarına ilişkin algılarına ve sınıftaki başarı hedeflerine etkisinin açıklandığı nedensel bir model test edilmiştir. Bununla birlikte modelde öz yeterlik, algılanan araçsallık ve başarı hedefleri gibi motivasyon değişkenlerinin öğrencilerin bilişsel katılımı ve başarıları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Modelde, lise öğrencilerinin sınıf yapılarına yönelik algılarının motivasyonları için önemli olduğu güçlü bir biçimde desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin geleceğe yönelik başarılarında, mevcut sınıf çalışmalarının araçsal olarak algılanmasının önemli olduğu görülmüştür. Model, olumlu hedefleri (öğrenme görevleriyle ilgili olanlar) teşvik etmek için hangi sınıf yapısı değişkenlerinin kritik olabileceğine dair fikir vermesi ve öğretmenlerin olumlu motivasyonu nasıl teşvik edebileceğine dair en az iki çıkarım önermesi bakımından önem arz etmektedir. Greene vd.'ne (2004) göre ilk olarak öğrencilerin öğrenme görevlerinin araçsallığına ilişkin algıları çok önemli olduğundan, öğretmenler öğrencilere farklı öğrenme etkinliklerinin onların ilgileriyle, hedefleriyle, ihtiyaçlarıyla nasıl ilişkili ve anlamlı olduğu ile ilgili açıklama yapmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim ortamlarında tüm öğrencilerin bir araçsallık duygusu geliştirmelerini ve ustalık hedeflerini benimsemelerini sağlamak için farklı türde ders tanıtımlarının veya teşvikinin gerekli olacağını düşünmelerine yol açacaktır. İkinci önemli nokta ise diğer çalışmalarda da olduğu gibi lise öğrencilerinin sınıfta başarılı olma yeteneklerine dair kendilerine olan inancıdır. Bu durum da öğretmenlerin, öğrencilerin farklı öğrenme etkinlikleriyle ilgili sahip oldukları öz yeterlik kaygılarının farkına varmaları gerektiğini göstermektedir. Greene vd.'ne (2004) göre bu iki çıkarım birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarına ulaşmalarında okul çalışmalarının araçsallığını vurgulamanın yanında öğrencilerin öz-yeterliliğini, algılanan araçsallığını ve ustalık hedeflerini destekleyen olumlu motive edici sınıf ortamları yaratmaya yönelik öğretmen stratejilerinin geliştirilmesine odaklanan çalışmaların yapılması da önem arz etmektedir.

Simons vd. (2000), mevcut bir görevin araçsallığının bireyin hedef yönelimini etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Araştırma 81 yetişkin ve 229 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada algılanan araçsallığın rolüne üç farklı çalışmada bakılmıştır. Üç çalışmada da farklı araçsallık türlerinin görev ve

performans hedefleriyle farklı şekillerde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin hem günlük yaşamda hem de çalışma bağlamında bireyin amaçları dışsal olsa bile görevlerin kişisel gelecek sonuçlarını vurgulamanın, görevin amaç odaklılığını artırdığı, performans odaklılığı ise azalttığı görülmüştür. Birey geleceğe yönelik dışsal sonucundan dolayı mevcut bir görevi yerine getirirken içsel motivasyon kaynağını kullansa bile ulaşılabilecek hedef dışsal olduğundan bireyin performans odaklı amaçları artacaktır.

2.2.1.2 Bilgiye Yönelik Merak ile İlgili Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Tang ve Salmela-Aro (2021) tarafından epistemik merak ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veriler 820 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada bilgiyle ilgili merakın iki türü olan ilgi ve yoksunluk hissi olarak merak bağımsız yordayıcılar olarak ele alınmıştır. Merakın olgunluk sınavı performansındaki rolü ise, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve ders motivasyonu (yani derse ilişkin beklentisi ve görev değerleri) dikkate alınarak genel ve konu düzeyinde (yani ana dil ve matematik) incelenmiştir. Ayrıca araştırmada merak ve başarı arasında derse ilişkin motivasyonunun olası aracı rolüne de odaklanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilgi hissi olarak merak türünün genel olgunluk performansı ile doğrudan ilişkilendiği, yoksunluk hissi olarak merak türünün ise dolaylı olarak ilişkilendiği görülmüştür. Ana dil performansı için doğrudan ilişkisi ortadan kalkmış olsa da ilgi tipi merakın temel olası yordayıcı olduğu, matematik performansı için ise yalnızca yoksunluk türü merakın dolaylı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Genel olarak epistemik merakın akademik başarıyı destekleyebileceğini ancak ilişkilendirmenin merak türlerine, motivasyon araçlarına ve başarı alanı düzeyine bağlı olarak farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Hardy vd. (2017), Oklahoma Üniversitesi'ne devam eden 122 lisans öğrencisiyle yaptıkları çalışmada epistemik merakın yaratıcı problem çözme ve yaratıcı performans sürecine etkisini incelemişlerdir. Karmaşık bir pazarlama problemini çözmekle görevlendirilen öğrenciler düşük kaliteli bir simülasyonda performans göstermeden önce, sürekli merakı değerlendiren anketlere yanıt vermişlerdir. Araştırmanın sonuçları, çeşitli epistemik merakın (yani, ilgi faktörleriyle ilişkili epistemik merak) erken aşama yaratıcı problem çözme sırasında tamamen bilgi arama davranışının aracılık ettiği yaratıcı performans

üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarken spesifik epistemik merakın ise (yani, yoksunluk faktörleriyle ilişkili olan merak) hem yaratıcı problem çözme hem de yaratıcı performansla ilişkili olmadığını göstermiştir.

Ntim (2017), Loewenstein'in bilgi boşlukları teorisinden hareketle, yaşları 24 ve 30 arasında değişen 200 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin keşfetme davranışlarının bilgi yoğunluklarına göre uyandırılıp uyandırılmadığını araştırmıştır. Araştırmada, yüksek düzeyde bilgi yoğunluğuna sahip öğrencilerin, düşük düzeyde bilgi yoğunluğuna sahip öğrencilere kıyasla daha düşük bilgi boşluğuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hassan vd. (2015) tarafından hayat boyu öğrenme bağlamında kişilik ve öğrenme arasındaki ilişkide bilgiyle ilgili merakın aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın verileri Pakistan'da çeşitli eğitim programlarına katılan 150 tıp doktorundan toplanmıştır. Araştırmada kişilik ve öğrenme arasındaki ilişkinin bilgiyle ilgili merak aracılığıyla açıklanabileceği görülmüştür. Kişiliğin çeşitli faktörleri arasında (dışa dönüklük, dürüstlük, uyumluluk, nevrozizm ve deneyime açıklık) öğrenmeyi etkileyen en belirgin faktörün dürüstlük olduğu, dürüstlük ile öğrenme arasındaki ilişkide bilgiyle ilgili merakın aracı rol oynadığı ifade edilmiştir. Ayrıca kişiliğin bir başka boyutunu oluşturan deneyime açıklığın da dolaylı ve olumlu yönde bilgiyle ilgili merak yoluyla öğrenmeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, kişilik ve öğrenme arasındaki ilişkide bilgiyle ilgili merakın önemli bir açıklayıcı değişken olabileceğini ortaya koymasından önem arz etmektedir.

Litman (2008), 2004-2007 yılları arasında verilerini topladığı, 2660 psikoloji öğrencisiyle yaptığı çalışmada, epistemik merakın ilgi ve yoksunluk tipi boyutlarının, öğrenme ve performans amaçlarıyla arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlgi tipi meraka sahip bireylerin, bilgi dağarcıklarına yeni fikirler ve kavramlar eklemekten, yeni şeyler keşfetmekten zevk aldıklarını ifade eden Litman (2008), bu merak türünün öğrenme amaçlarıyla ilişkili olduğunu, yoksunluk tipi meraka sahip bireylerin ise bildikleri ile bilmek istedikleri arasındaki bilgi boşluklarını doldurma ve belirsizliklerden kurtulma eğiliminde olduklarını, bu merak türünün de performansa yönelik öğrenme amaçlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.1.3 Başarı Duyguları ile İlgili Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Bieleke vd. (2021), başarı duyguları ölçeğinin farklı akademik ortamlarda başarı duygularını ölçmede köklü bir araç olduğunu ancak ölçeğin çok sayıda

madde içerdiğini, ölçek başına altı ile 12 maddenin uygulanmasının kısa uygulama süreleri gerektiren çalışmalarda başarı duyguları ölçeğinin uygulanabilirliğini sınırladığından hareketle başarı duyguları ölçeğinin kısa versiyonunu geliştirmişlerdir. Ölçeğin kısa versiyonu, her bir başarı duygusu için ölçek başına yalnızca dört madde içeren ve yine de aracın kavramsal kapsamını koruyan bir araç olarak geliştirilmiştir. Başarı duyguları ölçeğinin kısa versiyonu analizleri iki bağımsız veri setine dayanmıştır. Öncelikle, Pekrun vd.'nin (2011) veri setinin (N = 389 üniversite öğrencisi) yeniden analizi yapılmış ardından bunlar yeni ve bağımsız bir örnekleme (N = 471 üniversite öğrencisi) uygulanarak doğrulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kısalıklarına rağmen ölçeklerin tatmin edici bir güvenilirliğe ulaştığı ve başarı duyguları ölçeği ile büyük ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, ölçekler arasındaki yapısal ilişkiler ve karşılıklı korelasyonlar ile başarı duygularının öncüllerinin ve sonuçlarının dış ölçümleriyle ilişkileri, başarı duyguları ölçeği kısa versiyonu ile başarı duyguları ölçekleri için oldukça benzer çıkmıştır. Araştırma bulguları, uygulama süresi sınırlı olduğunda başarı duyguları ölçeği kısa versiyonunun başarı duyguları ölçeği için uygun bir alternatif olduğunu göstermiştir.

Putwain vd. (2020), kontrol-değer etkileşimlerinin, yaygın olarak deneyimlenen üç başarı duygusunun (keyif, kaygı ve can sıkıntısı) aracılık ettiği matematik sınavındaki başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İngiltere’de ilkökula devam eden 1298 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere, matematik alanına özgü olacak ve kişinin öğrenmesi üzerindeki kontrolünü yansıtacak şekilde kontrol, değer (yani içsel değer, başarı değeri ve fayda değeri) ve başarı duygularıyla (yani keyif, can sıkıntısı ve kaygı) ilgili üç ölçek ile müfredata dayalı bir matematik sınavı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, daha yüksek kontrol ve değer, daha yüksek matematik başarı puanıyla doğrudan ilişkili bulunmuştur. Başka bir ifadeyle kontrol ve içsel değerlerin etkileşimi, keyif aracılığıyla doğrudan ve dolaylı olarak matematik başarı puanını yordamıştır. Bununla birlikte içsel değer, kontrol ve matematik başarı puanı arasındaki doğrudan pozitif ilişkiyi güçlendirirken, aynı zamanda daha düşük kontrol düzeylerinde matematik başarı puanlarını daha yüksek keyif yoluyla dolaylı olarak korumuştur.

Stephan vd. (2019) tarafından öğretmen eğitiminde, çevrim içi bir derse (yüz yüze bir derse kıyasla) katıldıktan sonra öğrencilerin teknoloji kabul ve başarı

duyguları incelenmiştir. Araştırmanın verileri 182 öğrenciden elde edilmiştir. Bu öğrencilerden 88'i yüz yüze derslere katılırken 94'ü ise çevrim içi olarak derslere katılmıştır. Elde edilen veriler öğrenme ortamlarından bağımsız olarak incelendiğinde olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çevrim içi derse katılan öğrenciler, derste daha yüksek düzeyde can sıkıntısı, kaygı ve öfke yaşadıklarını ve dersten daha az keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuçlar, çevrim içi öğrencilerin başarı görev değeri ve teknolojik kontrol seviyelerinin önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmada teknolojik değer, keyifle önemli derecede ilişkili bulunurken teorik varsayımların aksine iki öğrenme ortamı arasında umut, utanç, umutsuzluk ve kaygı başarı duyguları için sistematik bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrenme ortamlarından bağımsız bir biçimde zevkin, öğrencilerin hem öğrenme içeriğine hem de teknolojiye verdikleri değer açısından gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lichtenfeld vd. (2012), teorik çerçevesini Pekrun'un (2006) başarı duygularının kontrol-değer teorisine dayandırarak, Başarı Duyguları Ölçeği-İlkokul'u geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bununla birlikte ölçek ile ilkokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin başarı duygularının düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle öğrenciler için başarı ortamlarında (matematik dersine katılım, matematik ödevi ve matematik sınavı) birincil öneme sahip olan üç başarı duygusuna (keyif, kaygı ve can sıkıntısı) odaklanılmıştır. Ölçek iki çalışmada incelenmiştir. Birinci çalışmada ölçeğin psikometrik özellikleri Alman ilkokul öğrencilerinden oluşan bir örnekleme, ikinci aşamada ise Amerikalı ilkokul öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ölçeğin ilkokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı duygularının öğrencilerin akademik başarılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Keyif alma matematik başarılarıyla olumlu yönde ilişkilendirirken, kaygı ve can sıkıntısı ise matematik başarılarıyla olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir.

Tempelaar vd. (2012) tarafından çevrim içi ve yüz yüze öğrenme bileşenlerini içeren harmanlanmış bir öğrenme ortamında, öğrencilerin matematik ve istatistik konusundaki öğrenme tercihleri araştırılmıştır. Bu bağlamda başarı duygularındaki (zevk, kaygı, can sıkıntısı, umutsuzluk) bireysel farklılıkların, öğrencilerin öğrenme tercihleri üzerindeki etkisini, çevrim içi öğrenme biçimi ve yüz yüze öğrenme biçimine göre kullanım yoğunluğu açısından incelemişlerdir.

Araştırma, birinci sınıfa devam eden 730 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, başarı duygularından çok az etkilenen genel düzeydeki öğrenme etkinliklerinin aksine, bu duyguların öğrencilerin çevrim içi öğrenme tercihleri üzerinde orta derecede güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Pekrun vd. (2011), sınav kaygısı ölçekleri dışında öğrencilerin başarı duygularını ölçen ölçme araçlarında büyük ölçüde eksiklik olduğundan yola çıkarak, öğrencilerin akademik ortamlarda deneyimledikleri çeşitli başarı duygularını değerlendirmek için tasarlanan Başarı Duyguları Ölçeği'nin yapısını, güvenilirliğini, iç geçerliğini ve dış geçerliğini incelemişlerdir. Ölçme aracı derse katılırken, ders çalışırken, sınavlara girerken keyif, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısını ölçen 24 ölçek içermektedir. Rasyonel-ampirik bir stratejinin kullanıldığı ölçme aracı, Pekrun'un (2006) başarı duyguları kontrol-değer teorisine ve önceki çalışmalarına dayanmaktadır. Ölçme aracı üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları ölçeklerin güvenilir, doğrulayıcı faktör analiziyle gösterildiği gibi içsel olarak geçerli ve öğrencilerin kontrol-değer değerlendirmeleri, öğrenmeleri ve akademik performansı ile ilişkileri açısından dışsal olarak geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Pekrun vd. (2011), sonuçların kontrol-değer teorisine daha fazla katkı sağlamanın yanında, eğitim ortamlarında duyguların yapısını ve rolünü açıklamaya da yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Frenzel vd. (2007), “Akademik Duygular Ölçeği-Matematik'in (AEQ-M)” Almanca ve Çince versiyonlarının yapı karşılaştırılabilirliğini ve kültürlerarası faydasını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri sekizinci sınıfa devam eden 312 Alman ve 579 Çinli öğrenciden elde edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin sonucunda ölçeğin yüksek bir biçimde ölçme değişmezliği gösterdiği görülmüştür. Ölçek tarafından değerlendirilen duygular, Alman ve Çin örneklerinde başarı, ebeveyn başarı beklentileri, başarı ve başarısızlık yüklemeleriyle benzer ilişki kalıpları göstermiştir. Çinli öğrencilerin matematikte daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları görülmekle birlikte, Alman öğrencilere kıyasla Çinli öğrencilerin daha fazla zevk, gurur ve utanç, daha az öfke yaşadıkları görülmüştür. Frenzel vd. (2007) göre ölçek, kültürlerarası araştırmalarda kullanımı desteklediği ve başarı duyguları ile ilgili daha geniş bir veri yelpazesi sunduğu için araştırmayı daha da önemli hale getirmektedir.

Yapılan çalışmalarda akademik duyguların, sınav kaygısı dışında eğitim araştırmalarında büyük ölçüde ihmal edildiği, ancak yapılan nitel çalışmalarda öğrencilerin akademik ortamlarda zengin duygu çeşitliliği yaşadıkları, araştırmalarda en fazla sınav kaygısına yer verilmekle birlikte genel olarak olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha az sıklıkta tanımlandığını ifade eden Pekrun vd. (2002), bu çalışmalardan hareketle farklı akademik duyguların sınıflamaları ile öğrencilerin keyif, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısını ölçen bir Akademik Duygular Ölçeği geliştirmişlerdir. Üniversite ve okul öğrencilerinin katılımıyla test edilen ölçeğin sonuçları, akademik duyguların, öğrencilerin “motivasyonu, öğrenme stratejileri, bilişsel becerileri, öz-düzenlemeleri ve akademik başarılarının yanı sıra kişilik ve sınıf öncülleri” ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Pekrun vd.'ne (2002) göre araştırmanın bulguları eğitim psikolojisindeki duyuşsal araştırmaların, öğrencilerin okulda ve üniversitede yaşadığı tüm duyguları ele alarak akademik ortamlarda duygusal çeşitliliği kabul etmesi gerektiğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

2.2.2 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularıyla ilgili Türkiye’de yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1 Algılanan Araçsallık ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Aytekin-Yüksel ve Eren (2020) tarafından dokuzuncu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce derslerinde öğretilen konulara yönelik algıladıkları araçsallığı artırmanın, İngilizce dersine yönelik tutumları, bu derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarıları üzerindeki etkileri” incelenmiştir. Araştırmanın verileri, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 93 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, öğrenciler oluşturulan iki deney (30+30=60 öğrenci) ve bir kontrol grubuna (33 öğrenci) rastgele bir biçimde atanmışlardır. Araştırma 14 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmada, deney gruplarından biri ayrıntılı bir biçimde bilgilendirilirken diğeri ise daha yüzeysel bilgilendirilmiştir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde “başarı testi, tutum ölçeği, algılanan araçsallık ölçeği ve can sıkıntısı ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ayrıntılı bilgilendirilen deney grubundaki öğrencilerin yüzeysel bilgilendirilen gruba ve kontrol grubundaki öğrencilere göre İngilizce derslerinde

öğretilen konuları geleceğe yönelik amaçlarına ulaşmada daha önemli algıladıkları, İngilizce derslerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, daha az can sıkıntısı hissettikleri ve bu derste daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2018), “Lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: Boylamsal bir analiz” adlı çalışmada Anadolu liselerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 1357 öğrencinin “İngilizce dersleriyle ilgili öz-yeterlik inançlarının, algıladıkları araçsallığın, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının ve tutumlarının, İngilizce ders başarıları üzerindeki olası etkilerinin bir öğretim yılı süresince” incelemiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği”, “Algılanan Araçsallık Ölçeği”, “2x2 Başarı Amaçları Ölçeği”, “Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği” kullanılmıştır. İngilizce ders başarılarının belirlenmesinde ise öğrencilerin 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemi sonundaki not ortalamaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgiyle ilgili merakın ve algılanan araçsallığın düzeyleri, İngilizce ders başarısına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Yani öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısı bu değişkenleri yordamıştır.

Başören (2015), “lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisini” incelemiştir. Araştırmanın verileri 2018 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik dersine katılımlarının “ders başarısı”, “duygu düzenleme stratejisi”, “algılanan araçsallık” ve “umut” değişkenleriyle anlamlı ve seçici bir biçimde ilişkili görülmüştür. Ayrıca algılanan araçsallığın, öğrencilerin derse katılımı ile ders başarıları arasında arabuluculuk rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı ve Erden (2013), “gelecek zaman algısı (bağlılık, değer, hız, genişlik ve algılanan araçsallık) ile akademik alandaki arzuların ertelenmesinin öğretmen adaylarının meslek derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini” incelemiştir. Araştırmanın verileri 462 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının meslek derslerine ilişkin akademik başarılarının “hız” ve “algılanan araçsallık” alt boyutları tarafından hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi aracılığıyla yordandığı ve aynı zamanda

akademik başarının açıklanmasına ilişkin oluşturulan modelin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özçetin (2010) tarafından yapılan çalışmada “meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi” incelenmiştir. Araştırmanın verileri 1061 meslek lisesi öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Gelecek Zaman Perspektif Ölçeği”, “Algılanan Araçsallık Ölçeği”, “İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği” ve öğrencilerin yıl sonu İngilizce ders notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve ders başarılarını anlamlı ve olumlu bir biçimde etkilediği görülmüştür.

Eren (2009a), 2007-2008 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ile algılanan araçsallıklarındaki olası değişikliklerin, öğrencilerin eğitim psikolojisi dersine yönelik performanslarını açıklayıp açıklayamadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini eğitim psikolojisi dersini alan, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, resim öğretmenliği bölümlerinde okuyan ve yaşları 18 ile 26 arasında değişen 188 birinci sınıf lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğinin Türkçe Versiyonu”, “Algılanan Araçsallık Ölçeği”, öğrencilerin akademik dönem sonunda öğretim elemanlarından istenen “Ara Sınav (%40 ağırlıklı) ve Final Sınav Puanları (%60 ağırlıklı)” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin gelecek zaman perspektifinin “değer ve ilgililik” boyutuyla, algılanan araçsallıklarındaki değişikliklerin bir akademik dönem gibi kısa bir süre içinde önemli ölçüde değiştiği, öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki değişikliklerin tek taraflı olmadığı, aksine “azalma” ve “artma” gibi çift taraflı olduğu ve bazı öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin bir dönem boyunca sabit kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki değişiminin eğitim-öğretim ortamlarına yansıtılmasında öğretim elemanlarının sahip olduğu rol ise araştırmanın dikkat çeken bir başka sonucudur.

2.2.2.2 Bilgiye Yönelik Merak ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Yazıcı (2020), nedensel karşılaştırma modelini kullandığı çalışmada farklı lise türlerinin dokuz ve 12. sınıflarında öğrenim gören 756 öğrencinin metabilşel farkındalıklarının ve epistemik meraklarının öğrenme yaklaşımları üzerindeki

etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, ilgi tipi ve yoksunluk tipi epistemik merakın yüzeysel öğrenme dışında öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Kızılay (2019), öğrencilerin tarihte merak ettikleri kişi, olay, mekân veya dönemleri ve bunları neden merak ettiklerini belirlemeyi amaçlayarak tarih merakının türlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Gömülü teorinin kullanıldığı araştırma, Türkiye'nin yedi farklı bölgesi dikkate alınarak yedi ilden ve her sınıf seviyesinden 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 280 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğrencilerle okulda yüz yüze gerçekleştirilen ve yaklaşık 5-10 dakika arası süren görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin en yoğun belirttikleri merak türlerinin, tarih bilgisine dayalı olarak ortaya çıkan önemli ve bilgiye yönelik merak türleri oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2018), boylamsal tarama yöntemiyle panel desenini kullandığı çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik “öz-yeterlik inançlarının”, “algıladıkları araçsallığın”, “biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin”, “bilgiye yönelik meraklarının”, “başarı amaçlarının” ve “tutumlarının”, İngilizce ders başarıları üzerindeki olası etkilerini bir öğretim yılı süresince incelemiştir. Araştırmanın verileri 1357 Anadolu Lisesi öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada yüksek düzeyde bilgiyle ilgili meraka ve algılanan araçsallığa sahip olmayla, bazı başarı amaçlarını (performansa yaklaşma) ve biliş-ötesi öğrenme stratejilerini (örgütlenme ve değerlendirme stratejileri) benimsemenin, İngilizce ders başarısına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun (2018), 606 ilkökul ve ortaokul öğrencisinin tarihi “kişi, olay, zaman ve mekâna” dair meraklarına odaklanmıştır. Gömülü teori sürecinin benimsendiği araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda siyasi ve askeri karakterlerin daha çok merak edildiği, bunlar içerisinde de “Mustafa Kemal Atatürk” ve “Fatih Sultan Mehmet” isimleri öne çıkmıştır. Merak etme nedenleri “tarihsel önem, sıra dışılık, kişisel nitelikler, gerçeklik, empati, sempati, medya etkisi, yetersiz bilgi, çevre etkisi ve antipati” biçiminde özetlenen çalışmanın sonunda tarih merakı “önemli merak, sıra dışı merak, deneyimsel merak, duygusal merak, ikilemsel merak ve çevresel merak” biçiminde sınıflandırılmıştır.

Türk atasözlerinde merak kavramını inceleyen Yıldız (2018), atasözlerinin kültürel bağlamda taşıdıkları anlamları irdelemiştir. Çalışmada atasözlerinde merak ile ilgili olumlu ve olumsuz ifadeler tarandıktan sonra elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Daha çok merakın olumsuzluğuna vurgu yapan atasözlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elmalı-Özsaray (2016), üniversite öğrencilerinin, İngilizce dersine yönelik “başarı duyguları”, “bilgiyle ilgili merakları” ve “ders başarıları” arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 475 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Başarı Duyguları Ölçeği”, “Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği” ve öğrencilerin “Bahar Dönemi Sonu Ders Notları” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı duygularının ve bilgiyle ilgili meraklarının “yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi” gibi demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak, ders başarılarıyla rastgele bir biçimde değil, anlamlı ve mantıklı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gözün-Kahraman vd. (2015), çocukların bilime yönelik meraklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın verilerini yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplamışlardır. Çalışmada fen ve doğaya ilişkin konular sekiz alt kategoriye “dünya, gökyüzü, toprak altı, sualtı, hayvanlar, bitkiler, uzay ve makinalar” ayrıldıktan sonra, öğrencilerin bu kategorilere ilişkin bilgileri ve merakları tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu beş ve altı yaşlarındaki 20 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucunda, öğrencilerin en çok dünyayla ilgili merakları “gökyüzü, gezenler ve uzay”, gökyüzüyle ilgili merakları “bulutlar”, toprak altıyla ilgili merakları “solucanlar, yılanlar, karıncalar, köstebekler, böcekler”, sualtıyla ilgili merakları “balıklar”, hayvanlarla ilgili merakları “hayvanların türleri”, bitkiler ile ilgili merakları “bitkilerin büyümesi”, uzay ile ilgili merakları “astronotların nasıl hareket ettiği ve nefes aldığı”, makinalarla ilgili merakları ise “makinaların nasıl çalıştığı” ile ilgili olmuştur.

Kendine özgü bir bilgi yapısına sahip olan tarih disiplinine ilişkin meraka odaklanan Altun (2014), sınıf öğretmen adaylarının tarihe dair merak ettikleri konularla bu konuları merak etme nedenlerini incelemiştir. Araştırmanın verileri 196 öğretmen adayından toplanmıştır. Öğretmen adaylarının “tarihi kişi, olay, zaman ve mekâna” dair merakları betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve bu

meraklarına dair gerekçeleri de içerik analizi yoluyla analiz edilerek tarih merakının farklı boyutlarına ilişkin çeşitli çıkarımlar sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda yeterli tarih bilgisine sahip olup olmamanın veya mevcut tarih bilgisi üzerindeki anlayışın ve çelişkilerin tarihi merakı derinlemesine etkileyerek tarih merakının ortaya çıkmasını sağladığı görülmüştür. Ayrıca tarih merakıyla ilgili gerekçeler incelendiğinde tarihi açıdan önemli görülenin daha çok merak edildiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının genel epistemik merakları ile alana özgü epistemik meraklarında algılanan araçsallığın aracı rolünü inceleyen Eren (2011), araştırmanın verilerini 413 öğretmen adayından toplamıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının, ilgi tipi genel epistemik merakları ile yoksunluk tipi genel epistemik meraklarının sırasıyla alan bilgisine ilişkin ilgi tipi epistemik meraklarını ve pedagojik bilgi kategorilerine ilişkin yoksunluk tipi epistemik meraklarını anlamlı düzeyde ve aynı zamanda güçlü bir biçimde yordadığını göstermiştir.

Eren (2009b) tarama yöntemini kullandığı çalışmada, öğrencilerin başarı amaçlarıyla bilgiye yönelik merakları arasındaki ilişkinin yanında bilgiye yönelik merakın öğrencilerin başarı amaçlarındaki rolünü de incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 17 ve 33 arasında değişen üniversitenin işletme, fizik ve psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde okuyan toplam 309 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde tamamı araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen “Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği”, “Yoksunluk Hissi Olarak Merak Ölçeği” ve “Başarı Amaçları Anketi” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ilgi ve yoksunluk hissi merak düzeylerinin görece yüksek düzeylerde çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte çalışmanın sonuçları “performanstan kaçınma” amaçlarından ziyade, öğrencilerin “performansa yaklaşma” ve “ustalaşma amaçlarını” kabul etme yönelimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmanın dikkat çeken bir başka sonucu ise öğrencilerin başarı amaçlarının ilgi hissi meraka göre yoksunluk hissi merakla daha yüksek düzeyde ilişkili bulunmasıdır.

2.2.2.3 Başarı Duyguları ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Çalık (2021), ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin duygularını ve ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin başarı duygularını incelediği karma yöntem çalışmasında, araştırmanın nicel verilerini 222 ortaokul matematik öğretmeninden ve 5475 ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf

öğrencilerinden toplarken, nitel verilerini ise 14 ortaokul matematik öğretmeninden toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen özyeterlik boyutlarının öğretmenlerin “zevk, öfke ve kaygı” duygularını yordadığı, öğretmenlerin öğrenci katılımına dönük özyeterlik inançları ile duygusal tükenmeleri arasında negatif bir ilişki bulunduğu, öğrencilerin, öğretmenlerinin destekleyici sunuş biçimi ve aşırı ders talepleri kullanımlarına dönük algıları ve matematik özyeterlikleri, öğrencilerin matematik dersine duydukları “zevk, öfke ve kaygı” duygularını açıkladığı, öğrencilerin algılanan öğretmen yapıcı duygusal desteği ve matematiğe dönük öfkeleri arasında negatif bir ilişki bulunduğu, matematik öğretmenlerinin öfke, kaygı ve zevk duyguları ile öğrencilerinin matematiğe yönelik öfke, kaygı ve zevk duyguları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Karadağ (2020) tarafından “mantık problemlerine dayalı öğrenme etkinliklerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik başarı duyguları ve matematik başarıları üzerindeki rolü” incelenmiştir. Karma yöntem desenlerinden iç içe desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını özel bir okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada matematik dersinde mantık problemlerine dayalı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasıyla öğrencilerin matematiğe yönelik başarı duygularında kızgınlık duygusu dışındaki duygularda pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı değişimler tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sıvacı (2019) tarafından bir vakıf üniversitesinde bölümlerinin hazırlık sınıflarında öğrenimlerine devam eden 214 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde “utanç ve umutsuzluk” gibi negatif duygulardan ziyade “zevk ve umut gibi” pozitif duyguları daha çok deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aldan-Karademir ve Deveci (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, matematik dersine yönelik başarı duyguları ile benlik saygılarının düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 628 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Başarı Duygusu Ölçeği İlkokul” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda başarı duygularının benlik saygısı ile negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin daha

“sıkılğan ve kaygılı” oldukları, bununla birlikte matematik karne notları yüksek olan öğrencilerin “kaygı, sıkılma, mutluluk” ve başarı duygusu ölçeğinden aldıkları toplam puanların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Elmalı-Özsaray ve Eren (2018) tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenimlerine devam eden 475 üniversite öğrencisinin “İngilizce derslerine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkileri” incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda İngilizce ders başarısının kaygı ve can sıkıntısı tarafından anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde yordandığı tespit edilmiştir.

Kök (2017), “algılanan öğretmen duyuşsal desteğinin ve akran ilişkisinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce derslerinde deneyimledikleri başarı duyguları üzerindeki rolünü” araştırdığı çalışmanın verileri “İngilizce Başarı Duyguları Ölçeği”, “Öğretmen Yapıcı Duygusal Destek Ölçeği” ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akran İlişkisi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya ortaokulların beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören 810 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ayrıca cinsiyet ve sınıf seviyesinin başarı duygularıyla arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları, “algılanan öğretmen duyuşsal desteği” ve “akran ilişkisinin” pozitif duyguların (haz ve gurur) pozitif yordayıcıları, negatif duyguların (öfke, kaygı, umutsuzluk, bıkkınlık ve utanç) ise negatif yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Aynı örüntü çalışmadaki her bir sınıf seviyesi için de gözlenmiştir. Ayrıca istatistiksel olarak öğrencilerin başarı duygularında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmezken, “gurur, kaygı ve ümitsizlik” duyguları dışındaki başarı duygularının, sınıf seviyesine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü (2017), dördüncü sınıf fen bilimleri dersinin, maddeyi tanıyalım ünitesinin beyin temelli öğrenme modeliyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve başarı duygularına etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırmasının kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen”, nitel boyutunda ise “eylem araştırması” kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ilindeki bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıflarındaki iki şube ile yürütülmüştür. 36 öğrencinin yer aldığı şube deney grubu, 39 öğrencinin yer aldığı şube ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında “Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi” ve “Başarı Duyguları Ölçeği”, nitel verilerinin toplanmasında ise geçerlik komitesiyle haftalık

gerçekleştirilen görüşmeler, deney grubundan seçilen on öğrenciyle yapılan görüşmeler, deney grubu öğrencilerinin her hafta toplanan günlükleri ve ders kamera kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, her iki grubun kendi içerisindeki akademik başarılarında bir artış olmakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında başarı duyguları ölçeğinin zevk alma boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken, sıkılma ve endişe boyutlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani beyin temelli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derslerde daha az sıkıldıkları ve endişelendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin “akademik başarı” ve “başarı duyguları ölçeği” ön test ve son test puan ortalamaları arasında cinsiyet faktörüne bağlı olarak “zevk” boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık söz konusuysa, “sıkılma” ve “endişe duyma” boyutlarında ise herhangi bir farklılık görülmemiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemine ve desenine, katılımcılarına, veri toplama aracına, veri toplama sürecine, veri analizine, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma, yöntembilimsel açıdan bir karma araştırma olarak planlanmış ve karma araştırma desenlerinden veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma deseni (conversion mixed method research design) kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel verilerin bir çalışma kapsamında toplanarak eş zamanlı ya da ardışık biçimde analiz edildiği ve analiz sonuçlarının birbirleriyle ilişkilendirilerek bütüncül biçimde değerlendirildiği araştırmalardır (Creswell, 2014; Creswell ve Plano Clark, 2018; Palinkas vd., 2011). Bu özellikleri nedeniyle karma yöntem araştırmaları, yalnızca nicel ya da nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara göre, daha kapsamlı çıkarımlarda bulunma olanağı sağlayan (Bowling, 2014) ve bu çıkarımları karşılaştırmalı bir bakış açısıyla gerekçelendirmeye imkan veren araştırmalardır (Teddlie ve Tashakkori, 2006; Tunalı vd., 2016).

Veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma deseni ise, nitel verilerden hareketle nicel ya da nicel verilerden hareketle nitel veri dönüşümünün yapılmasına olanak sağlayan ve böylece, nitel ve nicel analizlerle elde edilen bulguların kapsamlı bir bakış açısıyla yorumlanmasına olanak sağlayan bir desendir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bu desenin kullanıldığı araştırmalarda, hangi araştırma yönteminin öncelikle kullanıldığına bağlı olarak, nicel veriler nitel olarak çözümlenebilen anlatılara dönüştürülebildiği gibi (qualitizing-nitelleştirme) nitel veriler de istatistiksel olarak analiz edilebilen nicel verilere (quantitizing-nicelleştirme) dönüştürülebilmektedir. Bu araştırmada nitel yöntemin öncelikle kullanılması nedeniyle, nitel veriler nicel verilere dönüştürülmüştür.

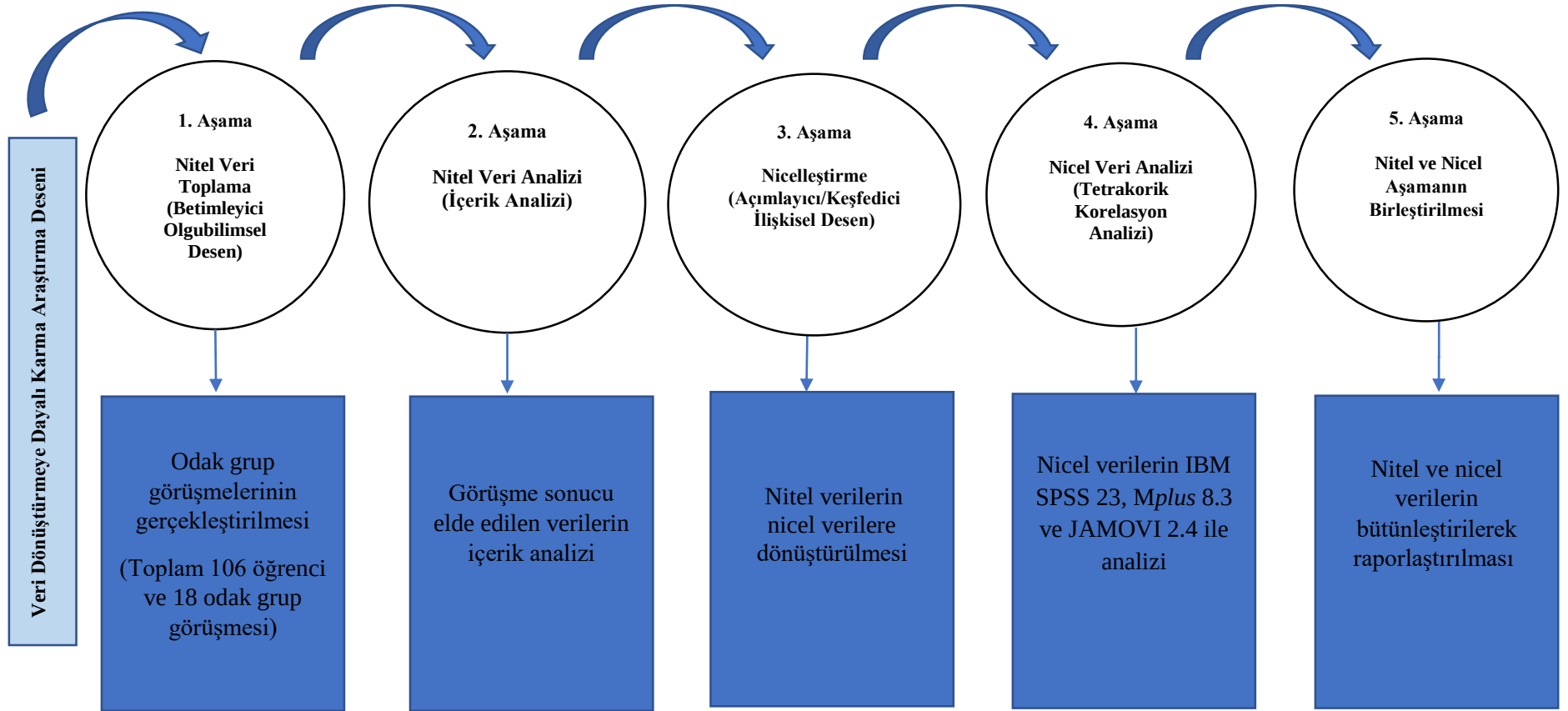
Dolayısıyla veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma desenin kullanıldığı bu araştırmada, hem nitel ve nicel aşamalara uygun araştırma desenleri kullanılmıştır. Ayrıntılı olarak, nitel aşamanın desenini betimleyici olgubilimsel desen oluşturmuştur (Creswell, 2009). Belirli olgu ve olayların kapsamlı biçimde betimlenerek, bunlara ilişkin derin bir anlayış kazandırmaya olanak sağlayan bu desen kapsamında, spesifik olarak insanların deneyimlerini nasıl

anlamlandırdıklarına odaklanılmakta (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve söz konusu deneyimlerin içeriğini oluşturan olgularla olayların ortak anlamları betimlenmektedir (Creswell ve Poth, 2018; Fraenkel vd., 2012; Moustakas, 1994). Bu betimlemeler de sırasıyla, deneyimlerin temelini oluşturan olgular ve olayların neden ve nasıl algılandıkları gibi kapsamlı görünümler ortaya koyabilmektedir (Ersoy, 2019). Bu nedenle, betimleyici olgubilimsel desen, bu araştırmada kullanılan veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma deseninin nitel aşamasının temelini oluşturmuştur. Söz konusu desene dayalı olarak gerçekleştirilen içerik analizleri aracılığıyla elde edilen temalar ve ilgili kategoriler sayısallaştırılarak, nitel aşamada betimlenen görünüm nicel bir bakış açısıyla sorgulanmıştır.

Nitel aşamada elde edilen görünümün tümevarıma dayalı biçimde betimlenmesi ve tümevarım yaklaşımının özünde keşfe dayalı olması nedeniyle (Patton, 2015), nicel aşamanın desenini keşfedici ilişkisel desen (exploratory correlational design) oluşturmuştur (Creswell, 2009). Bu desen, bir araştırmanın odağını oluşturan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik çok az sayıda kanıt bulunduğu ya da hiç kanıt bulunmadığında kullanılan ve söz konusu araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik spesifik hipotezler oluşturulmaksızın, nicel verilere dayalı sonuçların tümevarıma dayalı bir yaklaşımla incelenmesine olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk vd., 2017; Creswell, 2009; Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın odağını oluşturan değişkenlerin bundan önceki araştırmalarda bir arada incelenmemiş olması, hem nitel hem de nicel aşamanın tümevarıma dayalı bir bakış açısıyla gerçekleştirilmelerinin temel gerekçesini oluşturmuş ve veri analizleri de bu desenlere uygun olarak yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde katılımcıların açık uçlu sorulara ilişkin ifadeleri spesifik bir nitel incelemeye olanak sağlamaları amacıyla kodlanmış, kodlanan ifadeler doğrultusunda gerçekleştirilen içerik analizlerinden hareketle kategoriler ve kategorilerin içeriği kapsamında gerçekleştirilen analizlerden hareketle de temalar oluşturulmuştur (Ayrıntılı açıklamalar için bkz. ‘Nitel Verilerin Analizleri’ ve ‘Nicel Verilerin Analizleri’ bölümleri). Nicel veri analizlerinde ise, temaların çok sayıda kategoriden oluşması ve bu durumun, hem görece az sayıda katılımcıdan oluşan bir örneklem kapsamında gerçekleştirilecek nicel veri analizlerindeki Tip I hata oranını artırabilmesi hem de nitel bulguların sadeliğini azaltarak daha karmaşık bir hale getirebilmesi nedeniyle, temaların sayısallaştırılmasına dayalı olarak elde edilen veriler kullanılmıştır.

Temalardan hareketle gerçekleştirilen sayısallaştırma işleminin kapsayıcı olması amacıyla, temalara ilişkin kategorilerin içeriğini oluşturan katılımcı ifadeleri dikkatle incelenmiştir. Sayısallaştırma işlemi, katılımcıların temaları oluşturan kategorilerin herhangi biri kapsamında bir ifadesinin bulunup ('1' olarak kodlanmıştır) bulunmadığına ('0' olarak kodlanmıştır) bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece, nitel veri analizleri aracılığıyla elde edilen tüm temalar, katılımcıların ifadelerinin her bir temayı oluşturan kategorilerden en az biri tarafından içerilme (1) ya da içerilmeme (0) durumuna göre, ikili (binary) değişkenler olarak tanımlanmıştır. Böyle bir yaklaşımın, bir yandan bilimsel bir araştırmanın açıklık, kapsayıcılık ve sadelik ilkeleri (Casadevall ve Fang, 2018) arasında denge oluşturmaya imkan vermesi açısından, diğer yandan da nitel verilerle nicel veriler arasındaki uyumun yapay biçimde artırılarak (overfitting), ortak varyans hatasına yol açma olasılığını azaltması açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir (Lindell ve Whitney, 2001; Podsakoff vd., 2003). Veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma desenine ilişkin olarak yukarıda yapılan açıklamalar, şekil 3.1'de görselleştirilerek özetlenmiştir.



Şekil 3.1. Veri Dönüştürmeye Dayalı Karma Araştırma Deseni ve Aşamaları

3.2 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın nitel boyutta katılımcılarını 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Bolu ilinin merkez ilçesinde bulunan beş devlet ilkokulunun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan 106 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda betimleyici olgubilimsel deseninin kullanılması araştırmanın veri kaynaklarının, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bunu dışa yansıtabilen katılımcıların seçilmesini gerekli kılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, olguyu yaşayan, deneyim zenginliği olan bireylerden veriler toplanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2014). Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından belirlenen veya önceden belirlenmiş belirli kriterleri karşılayan ve bilgi açısından zengin olma olasılığı olan bütün durumların çalışılması söz konusudur (Patton, 2015). Bu çalışmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin deneyimlerini daha etkili bir şekilde açığa çıkarabilmek amacıyla öğrencilerin hayat bilgisi dersine devam etme durumları dikkate alınmış ve 10 günden fazla devamsızlığı olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Başka bir deyişle hayat bilgisi derslerinde 10 günden fazla devamsızlığı bulunmamak araştırmada temel bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi ise araştırmacı tarafından kolayca ulaşılabilen bir örneklemden veriler toplandığında, ekonomik olduğundan tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017). Dünyada ve Türkiye’de yaşanan Covid-19 salgının katılımcılara ulaşma imkânını kısıtlamasından dolayı uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş, belirlenen ölçütü sağlayan öğrenciler arasından gönüllü olanlar seçilmişlerdir.

Araştırma karma yöntem desenlerinden veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma desenine göre yürütüldüğünden araştırmanın nicel boyutunda ayrıca örneklem seçimine gidilmemiş olup nitel boyutta araştırmanın 106 katılımcısından elde edilen veriler nicelleştirilerek nicel boyutta veriler elde edilmiştir (Ayrıntılı bilgi için bkz. araştırmanın yöntemi ve deseni). Araştırma etiği gereğince katılımcı öğrencilerin isimleri belirtilmemiştir. Katılımcı öğrenciler ve odak gruplar kodlanarak isimlendirilmiştir (Örneğin; S1Ö1K: 1. sınıf 1 numaralı kız öğrenci, S2Ö1E: 2. sınıf 1 numaralı erkek öğrenci, S3Ö1E: 3. sınıf 1 numaralı erkek öğrenci, Odak Grup 1.1: 1. sınıf 1 numaralı odak grup görüşmesi, Odak Grup 2.1: 2. sınıf 1

numaralı odak grup görüşmesi, Odak Grup 3.1: 3. sınıf 1 numaralı odak grup görüşmesi gibi). Tablo 3.1, 3.2, 3.3 ve 3.4’te çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Birinci sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin betimsel istatistikler

Odak Gruplar	Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi / dakika	Görüşme Türü
Odak Grup 1.1	S1Ö1K	Kız	15.06.2021	71 dakika	Çevrim içi
	S1Ö2E	Erkek			
	S1Ö3K	Kız			
	S1Ö4K	Kız			
	S1Ö5E	Erkek			
Odak Grup 1.2	S1Ö6E	Erkek	16.06.2021	62 dakika	Çevrim içi
	S1Ö7K	Kız			
	S1Ö8E	Erkek			
	S1Ö9E	Erkek			
	S1Ö10E	Erkek			
Odak Grup 1.3	S1Ö11K	Kız	23.06.2021	58 dakika	Çevrim içi
	S1Ö12K	Kız			
	S1Ö13K	Kız			
	S1Ö14K	Kız			
	S1Ö15E	Erkek			
Odak Grup 1.4	S1Ö16E	Erkek	29.06.2021	63 dakika	Çevrim içi
	S1Ö17E	Erkek			
	S1Ö18K	Kız			
	S1Ö19K	Kız			
	S1Ö20E	Erkek			
Odak Grup 1.5	S1Ö21E	Erkek	29.06.2021	65 dakika	Çevrim içi
	S1Ö22E	Erkek			
	S1Ö23K	Kız			
	S1Ö24K	Kız			
	S1Ö25E	Erkek			
Odak Grup 1.6	S1Ö26E	Erkek	2.07.2021	65 dakika	Çevrim içi
	S1Ö27E	Erkek			
	S1Ö28E	Erkek			
	S1Ö29K	Kız			
	S1Ö30K	Kız			
	S1Ö31K	Kız			
	S1Ö32K	Kız			
	S1Ö33E	Erkek			
	S1Ö34K	Kız			

Tablo 3.1 incelendiğinde birinci sınıf öğrencileriyle altı odak grup görüşmesinin yapıldığı ve bu odak grup görüşmelerinin en az beş ve en fazla altı öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Toplam 34 birinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, katılımcı öğrencilerin 17’sini (% 50) kız öğrenciler oluştururken 17’sini

(% 50) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. 15.06.2021 - 02.07.2021 tarihleri arasında çevrim içi ve eş zamanlı yapılan odak grup görüşmelerinin 58 ve 71 dakika arasında değişmekle birlikte birinci sınıflarla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin toplam 384 dakika sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.2. İkinci sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin betimsel istatistikler

Odak Gruplar	Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi / dakika	Görüşme Türü
Odak Grup 2.1	S2Ö1E	Erkek	15.06.2021	61 dk	Çevrim içi
	S2Ö2K	Kız			
	S2Ö3K	Kız			
	S2Ö4E	Erkek			
	S2Ö5E	Erkek			
Odak Grup 2.2	S2Ö6K	Kız	17.06.2021	59 dk	Çevrim içi
	S2Ö7K	Kız			
	S2Ö8E	Erkek			
	S2Ö9K	Kız			
	S2Ö10E	Erkek			
Odak Grup 2.3	S2Ö11E	Erkek	23.06.2021	62 dk	Çevrim içi
	S2Ö12E	Erkek			
	S2Ö13K	Kız			
	S2Ö14E	Erkek			
	S2Ö15E	Erkek			
Odak Grup 2.4	S2Ö16K	Kız	24.06.2021	63 dk	Çevrim içi
	S2Ö17E	Erkek			
	S2Ö18E	Erkek			
	S2Ö19K	Kız			
	S2Ö20K	Kız			
Odak Grup 2.5	S2Ö21K	Kız	24.06.2021	64 dk	Çevrim içi
	S2Ö22E	Erkek			
	S2Ö23K	Kız			
	S2Ö24K	Kız			
	S2Ö25K	Kız			
Odak Grup 2.6	S2Ö26K	Kız	30.06.2021	55 dk	Çevrim içi
	S2Ö27E	Erkek			
	S2Ö28K	Kız			
	S2Ö29K	Kız			
	S2Ö30K	Kız			
	S2Ö31K	Kız			
	S2Ö32K	Kız			
	S2Ö33E	Erkek			
	S2Ö34E	Erkek			

Tablo 3.2 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencileriyle altı odak grup görüşmesinin yapıldığı ve bu odak grup görüşmelerinin en az beş ve en fazla altı öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Toplam 34 ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı

çalışmada, katılımcı öğrencilerin 19'unu (% 55,88) kız öğrenciler oluştururken 15'ini (% 44,12) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. 15.06.2021 – 30.06.2021 tarihleri arasında çevrim içi ve eş zamanlı yapılan odak grup görüşmelerinin 55 ve 64 dakika arasında değişmekle birlikte ikinci sınıflarla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin toplam 364 dakika sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.3. Üçüncü sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin betimsel istatistikler

Odak Gruplar	Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi / dakika	Görüşme Türü
Odak Grup 3.1	S3Ö1E	Erkek	15.06.2021	56 dk	Çevrim içi
	S3Ö2K	Kız			
	S3Ö3E	Erkek			
	S3Ö4K	Kız			
	S3Ö5E	Erkek			
	S3Ö6E	Erkek			
Odak Grup 3.2	S3Ö7E	Erkek	23.06.2021	59 dk	Çevrim içi
	S3Ö8K	Kız			
	S3Ö9K	Kız			
	S3Ö10E	Erkek			
Odak Grup 3.3	S3Ö11E	Erkek	25.06.2021	68 dk	Çevrim içi
	S3Ö12K	Kız			
	S3Ö13K	Kız			
	S3Ö14K	Kız			
	S3Ö15E	Erkek			
	S3Ö16K	Kız			
Odak Grup 3.4	S3Ö17E	Erkek	1.07.2021	59 dk	Çevrim içi
	S3Ö18E	Erkek			
	S3Ö19E	Erkek			
	S3Ö20E	Erkek			
	S3Ö21K	Kız			
	S3Ö22E	Erkek			
Odak Grup 3.5	S3Ö23K	Kız	1.07.2021	63 dk	Çevrim içi
	S3Ö24E	Erkek			
	S3Ö25K	Kız			
	S3Ö26K	Kız			
	S3Ö27E	Erkek			
	S3Ö28E	Erkek			
Odak Grup 3.6	S3Ö29K	Kız	2.07.2021	64 dk	Çevrim içi
	S3Ö30K	Kız			
	S3Ö31E	Erkek			
	S3Ö32K	Kız			
	S3Ö33K	Kız			
	S3Ö34E	Erkek			
	S3Ö35K	Kız			
	S3Ö36E	Erkek			
	S3Ö37E	Erkek			
	S3Ö38K	Kız			

Tablo 3.3 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencileriyle altı odak grup görüşmesinin yapıldığı ve bu odak grup görüşmelerinin en az beş ve en fazla yedi öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Toplam 38 üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, katılımcı öğrencilerin 18'ini (% 47,37) kız öğrenciler oluştururken 20'sini (% 52,63) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. 15.06.2021 – 02.07.2021 tarihleri arasında çevrim içi ve eş zamanlı yapılan odak grup görüşmelerinin 56 ve 68 dakika arasında değişmekle birlikte üçüncü sınıflarla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin toplam 369 dakika sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.4. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin odak grup görüşmelerine ilişkin genel istatistikler

	Odak grup görüşmesi	Görüşme süresi	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı
Toplam	18	1117	54 (%50,94)	52 (%49,06)

Tablo 3.4 incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle toplam 18 çevrim içi ve eş zamanlı odak grup görüşmesinin yapıldığı görülmektedir. Toplam 106 öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcı öğrencilerin 54'ünü (% 50,94) kız öğrenciler oluştururken 52'sini (% 49,06) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Çevrim içi ortamda ve eş zamanlı yapılan odak grup görüşmelerinin toplam 1117 dakika sürdüğü görülmektedir.

3.3 Nitel Aşama

Bu bölümde araştırmanın nitel aşamasında kullanılan veri toplama aracına, sürecine ve veri analizine yer verilmiştir.

3.3.1 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel aşamasında betimleyici olgubilimsel desen tercih edildiği için bu desende veriler genellikle derinlemesine görüşme yoluyla toplanır. Araştırmacı daha sonra her bireyin kendi deneyimine yönelik algılarının ve tepkilerinin özelliklerini belirlemeye ve açıklamaya çalışır (Fraenkel vd., 2012). Bu desende bireylerin deneyimlerini anlamaya odaklanılır ve bu fenomeni yaşayan bireyler seçilerek sıklıkla görüşme yoluyla elde edilen veriler azaltılır, böylelikle tüm bireylerin fenomenle ilgili ortak deneyimlerinin özü tanımlanmaya çalışılır (Creswell ve Poth, 2018). Dilshad ve Latif'e (2013) göre görüşme; anket, gözlem vb. diğer veri toplama teknikleriyle kıyaslandığında, insanların duygu ve tutumlarını keşfetmek için zengin bir veri kaynağı sunabilir. Görüşmenin

temelinde, diğ er insanların yaşadığı deneyimleri ve bu deneyimlerin anlamlarını anlama ilgisi olduğundan (Seidman, 2006), betimleyici olgubilimsel deseninde diğ er veri toplama araçlarına göre görüşme tekniğı ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Özellikle bu araştırmanın katılımcılarını ilkokulların ilk üç sınıfında (birinci, ikinci ve üçüncü sınıf)  ğrenim gören öğrencilerin oluşturduğı g z önünde bulundurulduğunda görüşme tekniğı ile öğrencilerden daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla da bu çalışmada odak grup görüşmesi veri toplama tekniğı olarak tercih edilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğıne uygun biçimde ve araştırma değışkenlerinin kuramsal  er evesi dikkate alınarak oluşturulmuş görüşme soruları kullanılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında öncelikle araştırmanın odağını oluşturan algılanan araçsallık (Husman vd., 2004; Miller vd., 1999; Simons, Dewitte, vd., 2004), bilgiyle ilgili merak (Berlyne, 1954, 1960; Litman, 2008; Litman ve Jimerson, 2004; Litman ve Spielberger, 2003; Loewenstein, 1994) ve başarı duyguları (Pekrun, 2006) değışkenlerine yönelik modeller dikkate alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından ilgili literatür taranmış, algılanan araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar ve  l me araçları (Aksoy, 2018; Aytakin-Yüksel ve Eren, 2020; Başören, 2015; Berlyne, 1954, 1960; Can, 2018; Can vd., 2020; Elmalı- zsaray, 2016; Eren, 2011; Husman vd., 2004; Litman ve Jimerson, 2004; Litman ve Spielberger, 2003; Loewenstein, 1994; Miller vd., 1999;  z etin, 2010; Pekrun ve Stephens, 2010; Simons vd., 2004) derinlemesine incelenerek taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formunda algılanan araçsallığa ilişkin yedi, bilgiye yönelik merak ile ilgili altı ve başarı duygularına yönelik iki olmak üzere toplam 15 soru yer almıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak görüşme formu algılanan araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duygularıyla ilgili çalışmaları bulunan ve aynı zamanda eğıtim programları ve  ğretim ile nitel araştırma yöntemleri alanında uzman olan bir  ğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu  ğretim  yesi tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, algılanan araçsallık ve bilgiye yönelik merak ile ilgili ünite düzeyinde sorulan soruların ( rneğ n okulumuzda hayat ünitesinde neler öğreniyorsun?) hayat bilgisi adı altında bütünleştirilmesinin ( rneğ n hayat bilgisi derslerinde neler öğreniyorsun?) ve genel olarak ifade edilmesinin daha uygun olacağına karar

verilmiştir. Ayrıca başarı duygularıyla ilgili genel olarak ifade edilen sorunun ise hayat bilgisi derslerinin başlangıcında, esnasında ve sonunda şeklinde ayrı sorular biçiminde belirtilmesinin çalışmanın amacına daha çok hizmet edeceği ifade edilmiştir. Uzman görüşü de dikkate alınarak taslak görüşme formunda gerekli değişiklikler yapılmış, çıkarılması ve eklenmesi gereken sorular belirlenmiştir. Bir Türk dili uzmanının incelemesinden sonra tam olarak anlaşılmayan sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak sorular daha açık, net ve anlaşılır hale getirilmiştir. Yapılan değişiklikler, düzeltmeler ve eklemeler sonucunda algılanan araçsallık ile ilgili üç, bilgiye yönelik merak ile ilgili üç ve başarı duygularıyla ilgili dört olmak üzere toplam soru sayısı 10'a düşürülmüştür.

Uzman ön incelemesinden geçen taslak görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini, öğrencilerin seviyesine uygunluğunu, açık, net ve öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir olup olmadığını belirlemek için kuramsal sürece dayanan ve ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen ve Lawshe Tekniği olarak bilinen altı aşamalı bir süreci kapsayan yaklaşım benimsenmiş, ölçek geliştirme sürecindeki aşamalar taslak görüşme formunun hazırlanmasına uyarlanmıştır. Böylelikle yapılan bu ön çalışmayla görüşme formunun geçerliğini etkileyen faktörler dikkate alınmış, taslak görüşme formuna ilişkin uzman görüşlerinin birbirleriyle uyumu ve uyumsuzluğu dikkate alınarak görüşme formunun kapsam geçerliği için kestirimde bulunulmuştur (Yurdugül, 2005). Kuramsal sürece dayalı olarak görüşme formunun geliştirildiği nitel aşamada elde edilen nitel verilerle, uzman görüşleri arasındaki tutarlılık incelenmiş, kapsam geçerlik oranları yardımıyla nitel veriler nicel verilere dönüştürülmüştür. Lawshe Tekniği'nde, kapsam geçerlik çalışmasının birinci aşamasını konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanımına sahip, alan uzmanlarından oluşan bir grubun belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu teknikte görüşüne başvurulacak uzman grubun niteliği ve sayısı (en az beş en fazla 40) objektif sonuçların elde edilebilmesinde önem arz etmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005). Bu çalışmada iki uzmanın (bir eğitim programları ve öğretim alan uzmanı ile bir Türk dili uzmanı) ön incelemesinden geçen ve toplam 10 sorudan oluşan taslak görüşme formu eğitim programları ve öğretim alanından üç (iki kadın, bir erkek), sınıf eğitimi alanından üç (bir kadın, iki erkek) olmak üzere toplam altı uzmanın (üç kadın, üç erkek) görüşüne sunulmuştur. İkinci aşamada uzmanların kendilerine verilen taslak

görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini, öğrenciler tarafından anlaşılabilir olup olmadığını, açık bir şekilde ifade edilip edilmediğini ve algılanan araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları boyutlarında yer almaları açısından ne ölçüde gerekli oldukları "uygun, kısmen uygun ve uygun değil" kavramlarından oluşan seçeneklerden birini işaretlemelerinin istendiği bir değerlendirme formuna yönelik kapalı uçlu yanıtlarından ve kısmen uygun ile uygun değil seçeneklerine ilişkin açıklamalarından hareketle değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada uzman görüşleri değerlendirilmiş ve verilen yanıtlar tek bir formda birleştirilmiştir. Dördüncü aşamada her bir soru için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Beşinci aşamada her bir soru için bulunan kapsam geçerlik oranlarından istatistiksel olarak anlamsız bulunan sorunun olup olmadığına bakılmış ve her bir boyut için (algılanan araçsallık, bilgiye yönelik merak ve başarı duyguları) tüm soruların kapsam geçerlik oranları değerlerinin ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Altıncı aşamada ise üzerinde uzlaşılmayan sorular, uzmanlar ve araştırmacının katılımıyla gerçekleşen tartışma aracılığıyla çözümlenmiş ve bu aşamadan sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir (Lawshe, 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005). Taslak görüşme formuna ilişkin kapsam geçerlik oranlarına yönelik sonuçlar tablo 3.5' te özetlenmiştir.

Tablo 3.5. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak görüşme sorularına ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

Bilgiyle İlgili Merak	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1. Hayat Bilgisi derslerinde neler (hangi konuları) öğreniyorsun?	6	0	0	1,00*
2. Bu konularla ilgili daha önce bilmediğin, yeni şeyler öğrenmek istiyor musun? Neden? Böyle hissettiğinde ne/neler yapıyorsun?	6	0	0	1,00*
3. Hayat bilgisi derslerinde anlamadığın ya da anlamakta güçlük çektiğin konular/ödevler/problemler var mı? Neden? Bu durumda ne/neler yapıyorsun?	6	0	0	1,00*
Başarı Duyguları	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1. Hayat Bilgisi derslerinin başlangıcında (ders başlamadan önce) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?	6	0	0	1,00*
2. Hayat Bilgisi dersleri esnasında (ders süresince) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?	6	0	0	1,00*
3. Hayat bilgisi derslerinin sonunda (ders bittiğinde) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?	6	0	0	1,00*
4. Hayat Bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hangi duyguları hissediyorsun? Neden?	6	0	0	1,00*
Algılanan Araçsalılık	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1. Geleceğe yönelik hayallerin/amaçların var mı? Varsa, bunlar nelerdir?	6	0	0	1,00*
2. Hayat Bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmen/amaçlarına ulaşman açısından faydalı olacağını düşünüyor musun? Neden?	6	0	0	1,00*
3. Hayat Bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmen/amaçlarına ulaşman açısından yeterli olduğunu düşünüyor musun? Neden?	6	0	0	1,00*

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi bilgiye yönelik merak ile ilgili üç, başarı duygularıyla ilgili dört ve algılanan araçsalılık ile ilgili üç soru olmak üzere toplam

10 soru uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından soru uygun olarak işaretlenmişse “1” kısmen uygun veya uygun değil olarak işaretlenmişse “0” şeklinde değerlendirilerek her bir madde için uzmanların cevapları Microsoft Excel Programı’na girildikten sonra Kapsam Geçerliği Oranı-KGO (Content Validity Ratio-CVR) aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır.

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$

Formülde Nu maddeye uygun diyen uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Örneğin birinci madde için uygun diyen uzman sayısı altı olduğu için,

$$KGO = \frac{6 - 6/2}{6/2} \Rightarrow KGO = \frac{6 - 3}{3} \Rightarrow KGO = \frac{3}{3} \Rightarrow KGO = 1 \text{ şeklinde}$$

hesaplanmıştır.

KGO -1.00 ile +1.00 arasında değer almaktadır. Uzmanların tamamı ölçekteki maddelerden herhangi birini uygun olarak değerlendirirse KGO değeri +1.00 (mükemmel uzlaşma) olurken, uygun değil olarak değerlendirirse KGO değeri -1.00 (mükemmel uyuşmazlık) olmaktadır (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Uzmanların yarısı ölçekteki herhangi bir maddeye yönelik “uygun” biçiminde değerlendirme yapmışsa KGO = 0, yarısından fazlası “uygun” biçiminde değerlendirme yapmışsa KGO > 0 ve uzmanların yarısından azı “uygun” biçiminde değerlendirme yapmışsa KGO < 0 şeklinde olacaktır. KGO değerlerinin sıfır ya da negatif çıkması durumunda bu maddelerin kapsam geçerliği yoktur. Bundan dolayı bu maddeler ölçekten elenmektedir. Ölçekteki maddelerin KGO değerlerinin pozitif olması durumunda istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005). Çalışmada Ayre ve Scally (2014) tarafından $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ları için tabloya dönüştürülen minimum değerler/kritik değerler (kapsam geçerlik ölçütleri) dikkate alınarak maddelerin istatistiksel anlamlılıklarına bakılmıştır (bkz. tablo 3.6). Lawshe tekniğine göre bir maddenin ölçekte kalabilmesi için bu maddenin KGO değerinin, minimum/kritik değere ulaşması veya onu aşmış olması gerekmektedir. Ölçekteki tüm maddeler kritik değere ulaştığı için, ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak Kapsam Geçerlik İndekslerinin (KGİ) değerlerine bakılmıştır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018) Toplam altı uzmanın görüş belirttiği taslak görüşme sorularına ilişkin KGİ değeri her bir boyut

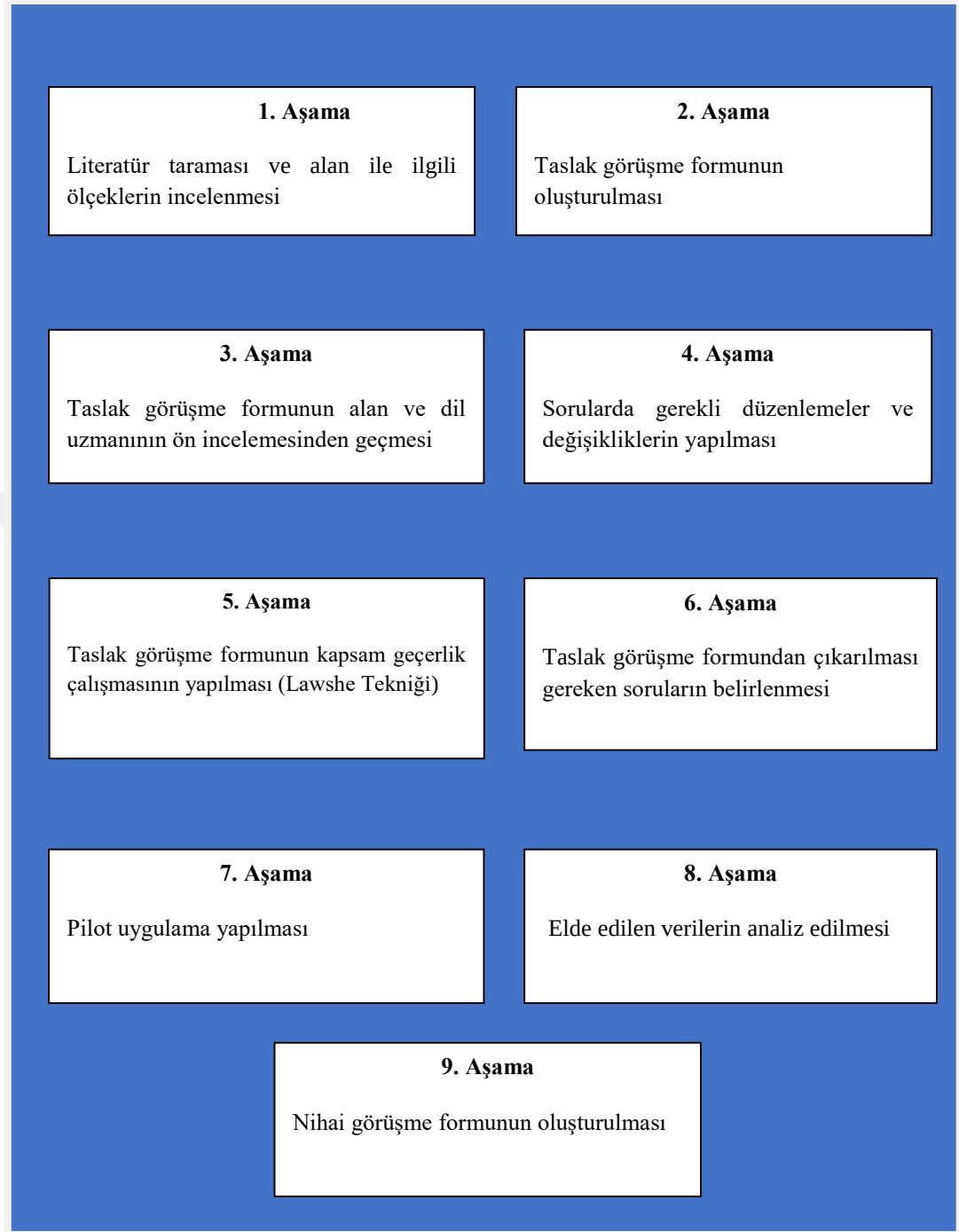
için ve görüşme formunun tümü için +1.00 olarak hesaplanmış ve bu değer kritik değere eşit çıkmıştır. Başka bir deyişle Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) / Kritik değer: +1.00, her bir boyut için (bilgiyle ilgili merak, başarı duyguları ve algılanan araçsallık) KGİ: +1.00 ve görüşme formunun tümü için KGİ: +1.00 olarak hesaplanmıştır (Ayrıntılı açıklamalar için bkz. Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005).

Tablo 3.6. $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değerler /kritik değerler (Ayre ve Scally, 2014, s.82)

Uzman Sayıları	KGO Minimum Değerleri/Kritik Değerleri	Uzman Sayıları	KGO Minimum Değerleri/Kritik Değerleri
5	1.00	23	.391
6	1.00	24	.417
7	1.00	25	.440
8	.750	26	.385
9	.778	27	.407
10	.800	28	.357
11	.636	29	.379
12	.667	30	.333
13	.538	31	.355
14	.571	32	.375
15	.600	33	.333
16	.500	34	.353
17	.529	35	.314
18	.444	36	.333
19	.474	37	.297
20	.500	38	.316
21	.429	39	.333
22	.455	40	.300

Tablo 3.5 ve tablo 3.6 birlikte incelendiğinde KGİ (+1.00) değerinin altı uzman için ulaşılması gereken KGÖ (+1.00) kritik değere ulaştığı, görüşme formunun her bir boyutu (bilgiyle ilgili merak, başarı duyguları ve algılanan araçsallık) ve tümü için kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle taslak görüşme formundaki 10 sorunun aynı şekilde kalması kararlaştırılmıştır. Son şekli verilen 10 soruluk taslak görüşme formu pilot uygulama yapılacak okuldaki beş sınıf öğretmeniyle (üç kadın, iki erkek) ayrıca değerlendirilmiş, soruların öğrencilerin düzeyine uygun, açık, net ve anlaşılır olduğuna dair geri bildirim alınmıştır. Bu aşamanın ardından taslak görüşme formunun pilot uygulamasına geçilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilmeden önce

Çalışmaya katılan öğrencilerden ve velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Pilot uygulama kapsamında ilkokul birinci, ikinci ve nc sınıfta öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 18 ğrenci ile çevrim içi ortamda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri her sınıf seviyesinden altışar kişilik ğrenci gruplarıyla  oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama bir saat sürmüştür. Öğrencilerden ve ailelerinden alınan izinler doğrultusunda gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular görüşme formunun ölçmeyi amaçladığı özellikleri tüm yönleriyle lme özelliğine sahip, açık, net ve anlaşılır olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla kapsam geçerlik çalışması ve pilot uygulaması yapılan, 10 sorudan oluşan taslak görüşme formunun araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının hazırlanmasına ilişkin süreç şekil 3.2’de özetlenmiştir.



Şekil 3.2. Görüşme Formunun Hazırlanmasına İlişkin Süreç

3.3.2 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın etik ilkelere uygunluğunu belirlemek amacıyla ilk olarak Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (BAİBÜ) Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Etik Kurul onayından sonra Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle görüşmeler çevrim içi yapılmıştır. Gerekli etik ve yasal izinlerin ardından araştırmacı tarafından Bolu ili merkez ilçesinde bulunan beş ilkokula ziyaret gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmanın amacıyla ilgili ve nasıl yürütüleceğine yönelik okul yöneticileri bilgilendirilmiştir. Okul yöneticileri tarafından gerekli ortam sağlanarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerin çevrim içi olarak ve odak grup görüşmeleri şeklinde gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde grup üyeleri arasındaki etkileşim bireylerin birbirlerinin fikirlerini geliştirmelerine katkı sağlamakta ve böylece daha detaylı bilgilerin elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Çokluk vd., 2011). Dolayısıyla da bu çalışmada odak grup görüşmeleri tercih edilerek daha fazla veriye ve derinlemesine bilgiye daha kısa sürede ulaşılmaya çalışılmıştır. Odak grupta yer alan katılımcıların konuyla ilgili ortak özelliklere sahip olması önem arz etmektedir. Odak grup görüşmelerinin yetenekli bir görüşmeci ya da moderatör tarafından grup sayısı değişkenlik göstermekle birlikte ortalama 5-10 kişilik gruplar halinde gerçekleştirilebileceğinden (Krueger ve Casey, 2015) hareketle sınıf öğretmenlerine her sınıf seviyesinden 5-10 kişi arasında öğrenci gruplarıyla çalışmanın gerçekleştirilmesinin araştırmanın amacına daha çok hizmet edeceği ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iletişim numaraları alınmış ve onların da uygun gördüğü zaman dilimleri içerisinde uygulamaya katılmaya istekli, veli onayları alınmış, belirlenen ölçütü sağlayan (en fazla 10 gün devamsızlığı olan) öğrencilerle eş zamanlı (senkron) odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci pilot uygulamanın ardından görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik ölçütleri sağlandıktan sonra çevrim içi ortamda eş zamanlı odak grup görüşmeleri yoluyla bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen zaman dilimleri içerisinde sınıf öğretmenlerine öğrencilerin çevrim içi odak grup görüşmelerine katılabilmesi için link gönderilmiştir. Katılımcıların güvenliğini sağlamak amacıyla odak grup

görüşmelerinde sınıf öğretmenleri tarafından araştırmacıya gönderilen isim listesi dikkate alınmış, öğrenciler odak grup görüşmelerine kabul edilmeden önce bekleme odasına alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli diğer güvenlik ayarları yapılarak (öğrencilerin ekran paylaşımının, çizim yapmasının engellenmesi, kameraların ve sesin girişte kapalı olması gibi) odak grup görüşmeleri için uygun bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar araştırmacı tarafından sıcak bir şekilde karşılanmış ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi için küçük bir tanışma etkinliği yapılmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmanın amacına ulaşmasında katılımcıların görüşlerinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın tamamen gönüllülük gerektirdiği ve istedikleri zaman nedenli ya da nedensiz bir şekilde araştırmadan ayrılacakları, bunun kendilerine olumsuz bir etkisinin olmayacağı belirtilmiştir. Araştırmada daha güvenilir sonuçlar elde etmek ve önemli ayrıntıları kaçırmamak için ses kayıt cihazının kullanılmasının önemi hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, araştırmaya katılan bütün katılımcıların (106 öğrenci) onayı alınmıştır. Katılımcılara, odak grup görüşmeleri boyunca elde edilen tüm bilgi ve kişisel verilerin gizli kalacağı, kodlanarak yorumlanacağı ve talep etmeleri halinde ulaşılan sonuçların kendileriyle paylaşılacağı ifade edilmiştir. Böylelikle katılımcılarla karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurulmaya çalışılmış ve katılımcıların kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Çalışmada daha derin bilgiler elde etmek adına katılımcılardan aklına gelebilecek bütün cevapları özgür bir şekilde ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşması açısından görüşme süreci içerisinde katılımcıların birbirlerinin sözünü kesmemesi gerektiği, araştırmacı tarafından belli bir sıra dâhilinde soruların yöneltileceği ve bütün katılımcılara söz hakkı verildikten sonra görüş belirtmek isteyen katılımcılara tekrardan söz hakkı verileceği ifade edilmiştir. Süreç içerisinde önemli ayrıntıları kaçırmamak için araştırmacı tarafından kısa kısa notlar alınacağı belirtilmiş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra “hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi” (Büyüköztürk vd., 2017, s. 159) birleştirdiğinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırmanın verileri toplanmış ve eş zamanlı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Times New Roman yazı tipinde, 12 yazı tipi boyutunda ve 1,5 satır aralığında Microsoft Word Programı’nda yazılan

görüşme sonuçları toplam 123 sayfa ve 28.597 kelime tutmuştur. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları tablo 3.7’ de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Görüşme soruları

Bilgiyle İlgili Merak
1. Hayat bilgisi derslerinde neler (hangi konuları) öğreniyorsun?
2. Bu konularla ilgili daha önce bilmediğin, yeni şeyler öğrenmek istiyor musun? Neden? Böyle hissettiğinde ne/neler yapıyorsun?
3. Hayat bilgisi derslerinde anlamadığın ya da anlamakta güçlük çektiğin konular/ödevler/problemler var mı? Neden? Bu durumda ne/neler yapıyorsun?
Başarı Duyguları
1. Hayat bilgisi derslerinin başlangıcında (ders başlamadan önce) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
2. Hayat bilgisi dersleri esnasında (ders süresince) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
3. Hayat bilgisi derslerinin sonunda (ders bittiğinde) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
4. Hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
Algılanan Araçsallık
1. Geleceğe yönelik hayallerin/amaçların var mı? Varsa, bunlar nelerdir?
2. Hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmen/amaçlarına ulaşman açısından faydalı olacağını düşünüyor musun? Neden?
3. Hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmen/amaçlarına ulaşman açısından yeterli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi katılımcılara bilgiye yönelik merak ile ilgili üç, başarı duygularıyla ilgili dört ve algılanan araçsallık ile ilgili üç olmak üzere toplam on soru sorulmuştur. Görüşme soruları her ne kadar önceden hazırlanmış olsada katılımcılara kısmende olsa gerekli esneklikler sağlanmıştır. Veri toplama süreci eş zamanlı odak grup görüşmeleri yoluyla gerçekleştirildiğinden bu süreçte kaç kişiden veri toplanması gerektiği önem arz etmektedir. Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerde, sayıdan ziyade niteliğin önemli olduğu göz önünde bulundurularak (Baltacı, 2019) benzer verilerin tekrar tekrar görülmesi ve yeni kodlara ulaşılamaması durumu dikkate alınmış (Glaser ve Strauss, 1967), araştırmacıda veri doygunluğuna ulaşıldığına ilişkin kanaat oluşuktan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Odak grup görüşmelerinin sonunda katılımcı öğrencilere çalışmaya sunmuş oldukları katkı için teşekkür edilmiştir.

3.3.3 Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada Miles vd. (2014) tarafından şiddetle tavsiye edilen veri toplama süreci ile analiz süreci eş zamanlı yürütölmüştür. Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Hsieh ve Shannon, 2005). İçerik analizi, kategoriler ya da temalar arasında tutarlı kalıpların ve ilişkilerin tanımlanması amacıyla, birbirine benzeyen nitel metin verilerinin benzer temalar ve kategoriler altında bir araya getirilip yorumlanması biçiminde tanımlanmaktadır (Julien, 2008). Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanmasında içerik analizi kullanılmış, içerik analizi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılmış, veriler daha derin bir analizden geçirilerek betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler öncelikle kavramsallaştırılmış, ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenerek bu kavramlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Bu temalar sayesinde olgular daha anlaşılır bir hale getirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Yani katılımcılardan elde edilen verilere yoğunlaşılmış, elde edilen verilerde sıklıkla tekrar eden ya da katılımcıların ağırlıklı olarak vurguladığı olay ya da olgulardan kodlar çıkarılmıştır. Kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Böylece birbirleriyle ilişkili ya da benzer olan veriler (kodlar), belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmış ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tablolaştırılmıştır. Özetle araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanmasında içerik analizi süreci : “(1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması” şeklinde ilerlemiştir (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019; Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles ve Huberman, 1994; Akt. Baltacı, 2019, s. 378).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri öğrencilerden ve velilerinden alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ardından elde edilen ham veriler kelimesi kelimesine bilgisayar ortamına olduğu gibi aktarılmıştır. Görüşme süreci içerisinde katılımcılara geri bildirimler verilmiş, katılımcı teyidine başvurularak araştırmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak adına uzman teyidinden yararlanılmış, sınıf eğitimi ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan farklı iki kişi tarafından da elde edilen verilerin incelenmesi

sağlanmıştır (Baltacı, 2019). Objektif bir biçimde bilgisayar ortamına aktarılan veriler Microsoft Excel Programı'nda kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlanan veriler belli kategorilere göre sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kodların farklı üç kodlayıcı tarafından da oluşturulan temalar ile arasındaki uyuma bakılması sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşmanın sağlanıp sağlanmadığına bakılmış, üç araştırmacı tarafından aynı veri seti üzerinde kodlama yapılarak tanımlar daha net hale getirilmiştir. Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı oluştuğunda, kodların ne anlama geldiği, hangi veri bloklarının hangi koda en uygun olduğuna dair görüş alış verişinde bulunularak uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz. geçerlik ve güvenirlik bölümü).

3.4 Nicel Aşama

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin nicel verilere nasıl dönüştürüldüğüne ve elde edilen nicel verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

3.4.1 Nitel Verilerin Nicel Verilere Dönüştürülmesi

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin elde edilmesinde veri dönüştürmeden yararlanılmış, nitel veriler sayısal verilere dönüştürülerek nicelleştirilmiştir (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Nitel veriler analiz edildikten sonra birbirleriyle ilişkili ya da benzer veriler (kodlar), belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Her bir tema için “0” ve “1” şeklinde ikili (binary) değerler atanmış, nitel veriler kodlanarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan her bir katılımcı için her bir tema o kişiyle ilgili listelenen özelliklerden en az birini temsil ediyorsa “1”, temsil etmiyorsa “0” şeklinde puanlanmıştır. Örneğin katılımcı öğrenci hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediğine ilişkin “beklentiyi karşılayamama” temasına yanıt vermişse “1”, yanıt vermemişse “0” puan almıştır. Bu kapsamda algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularıyla ilgili her bir tema için listelenen özellikler katılımcı öğrenciler tarafından ifade edilmişse “1”, ifade edilmemişse “0” olmak üzere ikili kodlar atanarak nicelleştirilmiştir (Onwuegbuzie vd., 2007; Onwuegbuzie ve Dickinson, 2008).

3.4.2 Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analiz edilmesinde nitel veri analizi sonucunda ulaşılan bulgulardan yararlanılmış, araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için öncelikle veri dönüştürme işlemi yapılmıştır. Nitel veri analizi sonucunda ortaya çıkan her bir temanın katılımcı öğrenciler tarafından belirtilme durumu tek tek

incelenmiştir. Her bir temaya, öğrenciler tarafından belirtilmişse “1”, belirtilmemişse “0” olmak üzere ikili (binary) değişkenler atanmıştır. Böylelikle görüşme sorularından elde edilen nitel veriler sayısal verilere dönüştürülerek nicelleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle nitel verilerin, istatistiksel olarak analiz edilebileceği sayısal kodlara dönüşümü yapılmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Elde edilen sayısal veriler IBM SPSS 23 ve Mplus 8.3 (Muthén ve Muthén, 2017) programlarına aktararak tetrakorik korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Böylelikle ilkökul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duyguları arasındaki anlamlı ilişki incelenmiştir.

Tetrakorik korelasyon katsayısı, yapay olarak iki kategorili hale getirilmiş süreksiz iki değişken arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Baykul ve Güzeller, 2020; Kan, 2020; Şencan, 2005). Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda oluşturulan temalar yapay olarak iki kategorili hale dönüştürüldüğü için tetrakorik korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tüm temalar “0” ve “1” şeklinde ikili değişken (binary) olarak kodlandıktan sonra örneklemin küçük olması nedeniyle, daha güvenilir sonuçlar elde edilmesi amacıyla % 95 güven aralığında araştırmanın örneklemini 10.000 kez yeniden örneklenerek, yanlılığı düzeltilmiş ve hızlandırılmış yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak (bias-corrected and accelerated bootstrap method) tetrakorik korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir (Muthén ve Muthén, 2017). Tetrakorik korelasyon katsayılarının anlamlılığı p değerinin örneklem büyüklüğüne çok hassas olması nedeniyle p değerleri dikkate alınarak değil, korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığında alt ve üst sınır değerlerinin (lower and upper bounds) sıfır içermemesine dayalı biçimde yorumlanmıştır. Bootstrap yönteminin 10.000 kez yeniden örneklenerek elde edilen korelasyon katsayılarının alt ve üst sınırlarına dayalı biçimde değerlendirilmesine imkân sağlaması, bu katsayıların anlamlılıklarının görece küçük örneklemelerde bile güvenilir biçimde yorumlanmasına imkân sağlamıştır (Hayes, 2013).

Tetrakorik korelasyon analizleri yapılırken öncelikle her bir sınıf düzeyi için ayrı ayrı analizler yapılmış ardından sınıf düzeyleri arasında her bir değişken (algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duyguları) altında oluşan temalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik veri içermeyen, birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun

karşılaştırılmasında kullanılan ve parametrik olmayan testlerden biri olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Sınıf düzeyleri bağımsız değişken, her bir değişken altında oluşan temalar ise bağımlı değişken olarak alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu temalarda etki büyüklüğü (effect size) epsilon kare (ϵ^2) ile hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğu Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF) analizi ile hesaplanmıştır (Douglas ve Michael, 1991). Son aşamada birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik veriler bir bütün olarak değerlendirilmiş, tüm veriler üzerinden tetrakorik korelasyon analizi sonuçları hesaplanmış ve sonuçlar bir bütün olarak yorumlanıp tartışılmıştır. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 23, *Mplus* 8.3 ve JAMOVİ 2.4 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Nitelikli bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesindeki en önemli ölçütlerinden biri de elde edilen sonuçların inandırıcılığıdır. Dolayısıyla “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan iki ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görebilmesi için belirli bir düzeyde geçerlik ve güvenilirlik koşullarını sağlaması önem arz etmektedir. Çünkü bir araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi, araştırmanın hem inandırıcılığında hem de kabul görme derecesinde etkili olmaktadır (Baltacı, 2019). Veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada öncelikle nitel veriler analiz edilmiş, daha sonrasında ise elde edilen veriler nicel verilere dönüştürülerek bu verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Yani çalışma nitel araştırma ağırlıklı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda ise araştırma konusunun tüm gerçekliğiyle sunulması araştırmanın bilimsel bir nitelik kazanabilmesinde ön koşul olarak görülmektedir (Yılmaz, 2015). Araştırmacının, araştırmanın inandırıcılığını kanıtlaması ise araştırmanın kalitesini artırmaktadır (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların inandırıcılığına ilişkin kanıtlar nicel araştırmalardan büyük ölçüde farklılık göstermekte, geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından ziyade inandırıcılık kavramı dikkat çekmektedir (Guba ve Lincoln., 1982). Farklı düşünce yapısına sahip birçok nitel araştırmacı tarafından nitel araştırmaların niteliğini arttırıcı farklı kriterler önerilmiştir. Önerilen kriterlere ilişkin bilgiler tablo 3.8’ de sunulmuştur (Arastaman vd., 2018, s. 49-50).

Tablo 3.8. Alanyazında önerilen niteliği arttırıcı ölçütler (Arastaman vd., 2018, s. 49-50)

Yazar	Niteliği arttırıcı ölçütler
Guba (1981), Lincoln ve Guba (1986)	❖ <i>Güvendiuyulabilirlik</i> : İnandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik.
Carr ve Kemnis (1986)	❖ İfadenin gerçekliği, ❖ İfadenin anlaşılabilirliği ❖ Konuşmacının samimiyeti ❖ Konuşma hakkı.
Eisenhart ve Hove (1992)	❖ Araştırma soruları, veri toplama ve analiz teknikleri arasında uyumun sağlanması ❖ Uygun veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanımı ❖ İlgili alanyazınla kıyaslandığında inanılabilir bulgulara ulaşılması, ❖ Uygulamada kullanılabilecek değerli sonuçlara ulaşılması, ❖ Bütün ölçütlerin uyum içinde kullanımı.
Sandelowski (1986, 1993)	❖ İnandırıcılık, ❖ Uyarlanabilirlik, ❖ İzlenebilirlik, ❖ Onaylanabilirlik, ❖ Yaratıcılık, ❖ Uygun Desenleme
Maxwell (1992)	❖ Betimsel geçerlik, ❖ Yorumlayıcı geçerlik, ❖ Kuramsal geçerlik, ❖ Değerlendirmeci geçerlik, ❖ Genellenebilirlik.
Lather (1993)	❖ Alaycı (ironic), ❖ Mantık ötesi (paralogical), ❖ Kök (rhizomatic), ❖ Duysal (voluptuous) geçerlik
Leininger (1994)	❖ İnandırıcılık ❖ Onaylanabilirlik, ❖ Anlamın bağlamsallığı, ❖ Tekrarlayan kalıplar, ❖ Doygunluk, ❖ Aktarılabilirlik.
Thorne (1997)	❖ Yöntembilimsel bütünlük, ❖ Temsili inandırıcılık, ❖ Analitik mantık, ❖ Yorumlamada yetkinlik.
Whittemore, Chase ve Mandle (2001)	❖ Birincil ölçütler: İnandırıcılık, otantiklik, kritiklik, bütünlük. ❖ İkincil ölçütler: Açıklık, canlılık, yaratıcılık, tamlık, uyumluluk.

İlgili tablo incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından nitel araştırmaların niteliğini arttırıcı ölçütlere yer verildiği görülmekle birlikte özellikle bu ölçütler

içerisinde altın standartlar olarak da literatürde yer alan, Guba ve Lincoln (1982) tarafından “inandırıcılık” ölçütleri olarak ifade edilen “inanılrlık”, “güvenilebilirlik”, “onaylanabilirlik” ve “aktarılabirlik” olmak üzere dört temel başlık altında sıralanan ölçütlerin ön planda olduğu ve genel kabul gördükleri görölmektedir (Arastaman vd., 2018; Başkale, 2016). Dolayısıyla bu araştırmada daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için özellikle bu kriterler göz önünde bulundurulmuş, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehdit eden unsurlar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın inanılrlığını (iç geçerliğini) sağlamak amacıyla görüşme formu hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Araştırma sürecinin her aşamasında (araştırma deseni, veri toplama süreci, verilerin analizi vb.) uzman incelemesinden yararlanılmış, alınan geri bildirimler doğrultusunda çalışma şekillendirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılarla küçük bir tanışma etkinliği yapılmış, karşılıklı samimiyete ve güvene dayalı bir ilişki kurulmuş, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmaya çalışılarak katılımcılardan daha samimi ve doğru cevaplar alınmaya çalışılmıştır. Görüşme süreci içerisinde katılımcıların belirttikleri görüşler araştırmacı tarafından sık sık tekrar edilerek söylenenlerin doğru anlaşılıp anlaşılamadığına ilişkin katılımcıların yanıtlarını teyid etmeleri sağlanmıştır. Veri toplama sürecinin sonunda araştırmacı tarafından yazıya aktarılan katılımcı yanıtlarının doğruluğuna ilişkin katılımcıların teyidi alınmış, ilave etmek istedikleri herhangi bir görüşlerinin olup olmadığı sorularak araştırmanın yorum geçerliği (interpretive validity) sağlanmaya çalışılmıştır (Maxwell, 1992). Ayrıca araştırmada veri dönüştürmeye dayalı karma araştırma deseni kullanılarak yöntem çeşitlemesi, ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören farklı öğrencilerden veriler toplanarak veri kaynaklı üçgenleme (triangulation) yapılmış, böylelikle araştırmanın iç geçerliğinin yanında güvenilebilirliği de sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın aktarılabirliğini (dış geçerliğini) sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yani bilgi ve deneyim zenginliği bulunan ve belirlenen kriteri sağlayan durumlar çalışılmıştır (Creswell, 2014; Patton, 2015). Böylelikle öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik zengin deneyimlerinin ortaya çıkarılması ve ayrıntılı bir şekilde sunulması

amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcılara ve çalışma ortamına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiş, araştırmanın her aşaması okuyucuya detaylı bir biçimde sunulmuştur.

Araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamak amacıyla yapılan tüm odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış böylelikle olası veri kaybının önlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla sunularak araştırmacının görüşleri yerine katılımcıların ifadeleri ön plana alınmış, araştırmanın sonuçlarının objektif bir biçimde okuyucuya aktarılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından araştırma süreci içerisinde kuramsal yapılar açık bir biçimde ele alınarak araştırmanın teorik (kuramsal) geçerliği (theoretical validity) sağlanmaya çalışılmıştır (Maxwell, 1992).

Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşleri arasındaki tutarlılıkla kodların, kategori ve temalarla uyumuna bakılmıştır. Grup içi korelasyon katsayısı (ICC) bir grup uzmanın farklı ve birçok ölçüm için ifade ettikleri görüşlerinin arasındaki tutarlılığın incelenmesinde sıklıkla kullanılan iki yönlü karma etkilerin tutarlılığının katsayısıdır (Erdoğan, 2004). ICC [3, k] katsayısının iki yönlü karma etkileri arasındaki tutarlılık söz konusu olduğunda cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına eşit olması ve bu açıdan tüm test maddelerinin / uzman görüşlerinin gerçek puanlarının aynı olması ya da tüm test maddelerinin / uzman görüşlerinin ilgili faktör yüklerinin eşit olması yönündeki sınırlılığı içermesi nedeniyle öğrencilerin ifadeleri kodlar ve temalar arasındaki uyumu kullandıkları form üçlü likert tipi bir yanıt format içermesi ve bu formatın aralıklı olmaktan çok sıralı bir ölçek yapısına daha uygun olması, hem de uzmanların söz konusu görüşlerinin her bir sınıf düzeyi için normal dağılım varsayımlarını karşılamamaları nedeniyle uzman görüşleri toplam sıralı omega iç tutarlılık güvenilirliği katsayısı hesaplanarak da incelenmiştir.

Birinci sınıflar için uzmanlar arası uyum yüzdesi = %84, ICC [3, k] = .71 (%95 GA, alt değer = .58, üst değer = .80), toplam sıralı omega (Wt) = .90, ikinci sınıflar için uzmanlar arası uyum yüzdesi = %86, ICC [3, k] = .59 (%95 GA, alt değer = .41, üst değer = .72), toplam sıralı omega (Wt) = .90, üçüncü sınıflar için uzmanlar arası uyum yüzdesi = %90, ICC [3, k] = .63 (%95 GA, alt değer = .46, üst değer = .75), toplam sıralı omega (Wt) = .89 olarak hesaplanmıştır.

Uzmanların her bir sınıf düzeyine yönelik olarak algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duyguları kavramlarına ilişkin öğrencilerin ifadelerinin kodlar ve temalara yönelik görüşleri arasındaki tutarlılığın, sınıf

düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasının söz konusu tutarlılığın tüm sınıf düzeylerine genellenebilirliğinin incelenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle söz konusu genellenebilirliğin incelenmesi amacıyla daha önceden ifade edildiği gibi her bir sınıf düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin puanlarının dağılım normalliği varsayımını karşılamadığı için sınıf düzeyleri bağımsız, uzman görüşlerinin ise bağımlı değişkenler olarak belirlendiği parametrik olmayan varyans analizleri (Kruskal-Wallis) gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizlerde anlamlılık değerlerine ek olarak parametrik olmayan testlerde daha güvenilir bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenen epsilon kare (ϵ^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Okada, 2013). Bununla birlikte her bir uzmanın görüşlerinin sınıf düzeyleri kapsamında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını DSCF ikili karşılaştırmaları aracılığıyla ayrıca hesaplanmıştır. Sonuçlar uzmanların 1 ($X^2(2) = 4.56, p = .102$, epsilon kare- $\epsilon^2 = .018$), 2 ($X^2(2) = 1.38, p = .503$, epsilon kare- $\epsilon^2 = .005$) ve 3 ($X^2(2) = 1.90, p = .386$ epsilon kare- $\epsilon^2 = .008$) sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Nitekim DSCF ikili karşılaştırma sonuçlarında her bir uzmanın sınıf düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ayrıca göstermiştir.

Bu nedenle uzmanların görüşleri arasındaki tutarlılık sınıf düzeylerinden bağımsız olarak veri bütünü ($N = 255$ “kod sayısı”) kapsamında da incelenmiştir. Sonuçlar uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyumun yüksek olduğunu (% 87), grup içi korelasyon katsayısının ($ICC[3, k] = .65$ (% 95 GA, alt değer = .57, üst değer = .72) kabul edilebilir ve toplam sıralı omega katsayısının ise yüksek olduğunu ($Wt = .89$) göstermiştir.

Yukarıda ifade edilen tüm veri gruplarına ilişkin analizlere ek olarak uzmanların algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin kodlar ve temalara ilişkin tutarlılığına yönelik görüşlerinin aynı kapsamda başka bir değişkenle bu görüşlerin ilgili olduğu tek bir yapı kapsamında açıklanıp açıklanmadığının incelenmesi amacıyla kategorik ve/veya sıralı değişkenlerin incelenmesinde kullanılan güvenilir parametre tahmin yöntemlerinden biri olan ortalaması ve varyansı düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA’da uzmanların görüşleri kapsamında elde edilen puanlar gizil (latent) bir değişkenin

göstergeleri olarak tanımlanmıştır. Buna göre söz konusu görüşler tarafından açıklanan tek faktörlü bir yapıdan söz edilebilir. Söz konusu faktör yapısının veri bütünlüğü ile olan uyumu karşılaştırmalı uyum indeksi ($CFI \geq .90$), Tucker-Lewis İndeksi ($TLI \geq .90$) ve standardize kök ortalama kare artışı ($SRMR \leq .08$) uyum indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ki-kare (χ^2) değerinin anlamlılığı ($p < .05$) ve kök ortalama kare yaklaşımı hatası (RMSEA) birincisinin örneklem büyüklüğüne çok hassas olması, ikincisinin ise söz konusu tek faktörlü üç göstergeli model gibi oldukça basit modellerin iyi uyum gösterse bile reddedilebilmesi nedeniyle dikkate alınmamışlardır. DFA sonucunda tek faktörlü üç göstergeli modelin veri bütünlüğüyle son derece iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2 (1) = .886$), $p = .347$; $CFI = 1.00$; $TLI = 1.00$; $SRMR = .034$). Üstelik her bir uzmanın veri bütünlüğüne ilişkin görüşünü temsil eden değişkenlerin, gizil değişken tarafından .75 ile .92 arasında değişen değerlerle güçlü ve anlamlı ($p < .001$) düzeyde yordandığı gözlenmiştir. Buna göre uzmanların, öğrencilerin ifadelerinin, kodlar ve temalar arasındaki tutarlılığa yönelik görüşlerinin yalnızca güvenilir olmadığı, aynı zamanda aynı kapsamda değerlendirilmesinin mümkün olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Sonuç olarak uzmanların hem her bir sınıf düzeyine hem de sınıf düzeylerinden bağımsız bir biçimde elde edilen sonuçlar kapsamında öğrencilerin ifadelerinden oluşan kodlar ve kodlar aracılığıyla tanımlanan temalar kapsamında güvenilir biçimde inceleneceği çıkarımında bulunulabilir. Üzerinde uzlaşılmayan kodlar ve temalara ilişkin olarak uzmanlarla yeniden iletişime geçilmiş ve uzlaşılmayan kodlar üzerinde tartışma yöntemiyle tam bir uzlaşa sağlanıncaya kadar çözümleme yoluna gidilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada yer alan araştırma sorularının yanıtlanmasına yönelik yapılan nitel ve nicel analizlerin sonuçlarından yola çıkarak ulaşılan bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Nitel Analiz Sonuçlarına Dayalı Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu “İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Veri analizi bölümünde de ifade edildiği gibi bu sorunun cevaplanmasında içerik analizi yapılmış, bu doğrultuda katılımcı öğrencilerden elde edilen veriler her sınıf seviyesi için (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerden elde edilen veriler gerçekleştirilen nitel analizler aracılığıyla analiz edilmiş ve ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.1 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Algıladıkları Araçsallığa İlişkin Bulgular ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallığa ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla katılımcı öğrencilere bu kapsamda üç soru sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerden elde edilen görüşlerin analiz edilmesi sonucunda “mesleki hayaller/amaçlar, kısa erimli araçsallık, uzun erimli araçsallık, beklentiyi karşılayamama ve beklentiyi karşılama” olmak üzere beş tema elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sırasıyla verilmiştir. Katılımcı yanıtları birden fazla kod içerisine girebildiği için frekans değerleri bazı yerlerde kişi sayısını değil belirtilen görüş sayısını ifade etmektedir.

Tablo 4.1. Birinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Mesleki hayaller/amaçlar	Öğretmen	Öğrendiklerini öğrencilerine öğretmek isteme	7	16,67
		Öğretmenini ve resim yapmayı çok sevmek	4	9,52
	Doktor	Hastaları iyileştirip insanlara yardım etmek	8	19,05
	Polis	İnsanları ve vatanını koruma	5	11,90
		Suçluları yakalama	3	7,15
	Veteriner	Hayvanları koruyup sevmek ve onlara yardım etmek	6	14,28
		İyi para kazanıp kocaman havuzu ve bahçesi olan güzel bir ev yapmak	3	7,14
	Mühendis	Farklı özellikleri olan arabalar yapmak isteme	3	7,14
		Para kazanıp insanlara güzel ve eğlenceli içerikler yapmak isteme	3	7,14
	Youtuber			
Toplam			42	100,00

Birinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine /amaçlarına ilişkin tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin bir tema, altı kategori ve frekansları toplamı 42 olan dokuz farklı koddan oluştuğu görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayalleri/amaçları incelendiğinde, mesleki hayaller/amaçlar teması altında, öğretmen (f=11), doktor (f=8), polis (f=8), veteriner (f=6), mühendis (f=6) ve youtuber (f=3) olmak üzere 6 farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla tekrarlanan kategorileri öğretmen (%26,19), doktor (%19,05) ve polis (% 19,05) meslekleri oluştururken en az tekrarlanan kategorileri ise youtuber (% 7,14), mühendis (%14,28) ve veteriner (%14,28) meslekleri oluşturmuştur. Tablo 4.1 incelendiğinde altı kategori altında toplanan meslekler içerisinde en fazla öğretmenlik mesleğinin (% 26,19) ön plana çıktığı, öğretmenlik mesleğini ise doktorluk (%19,05) ve polislik (%19,05) mesleklerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.2. İkinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Mesleki hayaller/amaçlar	Doktor	Hastaları iyileştirip insanlara yardım etmek	15	33,33
	Öğretmen	Öğrendiklerini öğrencilerine öğretmek isteme	4	8,89
		Çocukları, dans etmeyi ve resim yapmayı çok sevme	3	6,67
	Veteriner	Sokak hayvanlarına yardım etme ve onları koruma	6	13,33
	Mühendis	Mühendislik mesleğini merak etme, sevme ve farklı şeyler üreterek iyi para kazanmak isteme	5	11,11
	Polis	İnsanları koruma	3	6,67
	Bilim insanı	Araştırmacı, meraklı ve insanlara faydalı olmayı sevme	3	6,67
	Asker	Askerlik mesleğini yapıp vatanını ve bayrağını koruyarak dünyayı kötülüklerden kurtarmak isteme	3	6,67
	Mimar	Mimarlık mesleğini çok sevme ve para kazanmak isteme	3	6,67
	Toplam		45	100,00

İkinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin bir tema, sekiz kategori ve frekansları toplamı 45 olan dokuz farklı koddan oluştuğu görülmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayalleri/amaçları incelendiğinde, mesleki hayaller/amaçlar teması altında, doktor (f=15), öğretmen (f=7), veteriner (f=6), mühendis (f=5), polis (f=3), bilim insanı (f=3), asker (f=3) ve mimar (f=3) olmak üzere sekiz farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla tekrarlanan kategorileri doktor (%33,33), öğretmen (%15,56), veteriner (%13,33) ve mühendis (%11,11) meslekleri oluştururken en az tekrarlanan kategorileri ise polis (%6,67), bilim insanı (%6,67), asker (%6,67) ve mimar (%6,67) meslekleri oluşturmuştur. Tablo 4.2 incelendiğinde sekiz kategori altında toplanan meslekler içerisinde en fazla doktorluk mesleğinin (% 33,33) ön plana çıktığı, doktorluk mesleğini ise öğretmenlik (% 15,56), veterinerlik (%13,33) ve mühendislik (% 11,11) mesleklerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.3. Üçüncü sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Mesleki hayaller/amaçlar	Doktor	Hastaları iyileştirip insanlara yardım etmek	9	17,65
	Öğretmen	İstediklerini alabilme/yapabilme	5	9,80
		Öğretmenini ve öğretmenlik mesleğini çok sevme	5	9,80
		Öğrendiklerini öğrencilerine öğretmek isteme	3	5,88
	Mühendis	Çocukları çok sevme	3	5,88
		Farklı teknolojik araçlar ve projeler üreterek ülkesine faydalı olmak isteme	5	9,80
		Mühendislik mesleğini merak etme ve sevme	4	7,84
	Polis	Polislik mesleğini sevme ve insanları suçlulardan korumak isteme	5	9,80
	Pilot	Farklı yerleri görme ve keşfetme isteği	5	9,80
	Veteriner	Hayvanları koruyup sevme ve onlara yardım etme	4	7,84
	Mimar	Mimarlık mesleğini sevme ve iyi çizimler yapma	3	5,88
	Toplam		51	100,00

Üçüncü sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ilişkin tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin bir tema, yedi kategori ve frekansları toplamı 51 olan 11 farklı koddan oluştuğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayalleri/amaçları incelendiğinde, mesleki hayaller/amaçlar teması altında, doktor (f=14), öğretmen (f=11), mühendis (f=9), polis (f=5), pilot (f=5), veteriner (f=4) ve mimar (f=3) olmak üzere yedi farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla tekrarlanan kategorileri doktor (% 27,45), öğretmen (%21,56) ve mühendis (%17,64) meslekleri oluştururken en az tekrarlanan kategorileri ise mimar (% 5,88), veteriner (%7,84), pilot (%9,80) ve polis (%9,80) meslekleri oluşturmuştur. Tablo 4.3 incelendiğinde yedi kategori altında toplanan meslekler içerisinde en fazla doktorluk mesleğinin (% 27,45) ön plana çıktığı, doktorluk mesleğini ise öğretmenlik (% 21,56) ve mühendislik (%17,64) mesleklerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.1, 4.2 ve 4.3 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerinin/amaçlarının benzerlik taşıdığı, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayallerinin/amaçlarının mesleki açıdan oluştuğu ve mesleki hayaller/amaçlar teması altında toplandığı görülmektedir. Örneğin geleceğe yönelik hayalleri/amaçları sorulan birinci sınıf öğrencisi S1ÖK görüşlerini, “...*İu veteriner olmak istiyorum öğretmenim. Çünkü benim bir civcivim vardı. Hastalandı ve öldü. Ben o yüzden veteriner olmak istiyorum. İu veteriner olursam başka hayvanların canını kurtarabilirim. Sokak hayvanlarına yardım etmek istiyorum öğretmenim. Hayvanları çok seviyorum.*” şeklinde ifade ederken, ikinci sınıf öğrencisi S2Ö22E: “...*Mesela hayvanlara yardım etmek. Fakirlere yardım etmek. Eeeee başka iyi bir mesleğimin olması. İuuu doktor gibi. İu çünkü insanların sağlıklı olmaları için. Ya da ailemden birine bir şey olursa onları tedavi etmek için.*” şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü sınıf öğrencisi S3Ö11E ise “*Polis olmak istiyorum. Çünkü kötülerini yakalıyor. İyilere yardımcı oluyor. İyilere yardımcı olmak istiyorum...*” şeklinde geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını ifade etmiştir. Benzer şekilde S1Ö27E: “...*Yani şu an asker ya da polise gidiyorum. İu çünkü vatanımı korumak istiyorum. Bir de çocukken hep polis olmak istemiştin.*” şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö25K: “*İu çok çalışıp doktor olmak istiyorum. İu öğretmen de olmak istiyorum. Çünkü böyle meslekleri seviyorum. Hasta insanları da iyileştirmek istiyorum. İu çocuklara u eğitim vermek istiyorum. Onları seviyorum.*”, S2Ö27E: “*Var öğretmenim. Asker olmak istiyorum çünkü vatanımı ve bayrağımı korumak için.*” şeklinde ifade etmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin geleceğe yönelik hayallerinin/amaçlarının mesleki açıdan oluştuğu, özellikle sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik gibi kök değerlerin öğrencilerin mesleki hayallerinin/amaçlarının oluşmasında ön plana çıktıkları görülmektedir. Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlerimiz başlığı altında, eğitim sisteminin öğrencilere sadece belli bilgileri, becerileri ve davranışları kazandırarak akademik açıdan başarılı olmalarını sağlayan bir yapıdan ibaret olmadığı aynı zamanda temel değerleri benimsemiş bireylerin yetişmesinde de asli bir göreve sahip olduğu, bu görevini de öğretim programlarını da içerisine alan eğitim programı ile yerine getirdiği ifade edilmekte, değerlerimizin ayrı bir program ya da öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmediği aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimizin,

öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer aldığı ifade edilmiştir (MEB, 2018). Dolayısıyla sevgi, yardımseverlik ve vatanseverlik gibi kök değerlerin öğrencilerin geleceğe yönelik hayallerinde/amaçlarında ön planda olmasının gerek hayat bilgisi dersinde olsun gerekse de diğer derslerde olsun öğretim programlarının özellikle kök değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında amacına kısmen hizmet ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hayallerinin/amaçlarının tek bir meslekle sınırlı kalmadığı, birden fazla mesleki hayallerin/amaçların öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Okul yaşantısı ile birlikte çocukların aile bireyleri dışındaki kişi ve gruplarla özdeşim kurduğu ilkököl dönemi aynı zamanda çocuklarda meslek bilincinin de oluşmaya başladığı bir dönemdir (Ültanır, 2000). Özellikle bu dönemde çocukların, aile bireyleri dışındaki insanların da farklı uğraşları olduğunu, çevrelerinde farklı mesleklerin olduğunu görmeye ve anlamaya başladığı bir dönem olarak dikkat çekmektedir (Çakır, 2008). Gerçekçi bir mesleki karar verme sürecinden ziyade çocukların genellikle çevresinde bulunan kişilerle özdeşim kurarak hayale dayalı mesleki yönelimlerinin ön planda olduğu bu dönemde (Kuzgun, 2013), çocuklar istedikleri her mesleği yapabileceklerine dair bir inanca sahiptirler (Siyez, 2016). Bu nedenle çocukların geleceğe yönelik hayallerinde/amaçlarında birden fazla mesleği ifade etmelerinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde dikkat çeken bir başka boyut ise Covid-19 salgınının öğrencilerin geleceğe ilişkin hayallerini/amaçlarını etkilediğinin görülmesidir. Örneğin birinci sınıf öğrencisi S1Ö15E: “...doktor olmak istiyorum. Bi de hastalıkların bitmesini istiyorum. Hastalık yüzünden okula gidemedik çünkü. O yüzden doktor olmak istiyorum.” şeklinde hayalini/amacını belirtirken salgın yüzünden okula gidemediğini, bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve bundan dolayı doktor olmak istediğini ifade etmiştir. Yapılan birçok çalışmada salgın sürecinin ilkököl öğrencilerini pekçok yönden etkilediği görülmektedir. Örneğin Çetin ve Kırıl (2021) tarafından salgın sürecinde öğrenimlerine uzaktan eğitim yoluyla devam eden ilkököl öğrencilerinin velileri tarafından ne şekilde yönetildiklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, salgın sürecinde yaşanan sokağa çıkma yasağının öğrencileri birçok yönden etkilediği ve bu durumun öğrencilerde yoğun bir kaygı ve korkuya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Türk ve Kiroğlu (2022), sınıf öğretmenlerinin, ailelerin ve ilkököl

öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, salgın sürecinin çocukların asosyalleşmesine neden olduğunu ve salgın süreciyle birlikte çocuklarda teknolojik cihazlara bağımlılığın arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlik, doktorluk, mühendislik, polislik ve veterinerlik mesleklerinin her üç sınıf düzeyinde ortak hayal edilen meslekler oldukları, bunlar içerisinde de en fazla tercih edilen mesleklerin doktorluk ve öğretmenlik meslekleri olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin gerek sosyal gerekse de aile ve okul yaşamlarında sıklıkla bu mesleklerle ilgili deneyimlere ve söylemlere maruz kalmalarından kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Nitekim Aydın ve Öner (2016) tarafından ilkökul ders kitaplarında yer alan mesleklerin incelendiği araştırmada ders kitaplarında yer alan meslekler hem genel olarak incelenmiş hem de bu mesleklerin derslere göre dağılımları sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilkökul ders kitaplarında öğretmenlik ve doktorluk mesleklerinin en fazla yer aldığı, hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında ise öğretmenlik mesleğinin en fazla yer aldığı görülmüştür. Özdeşime ve hayale dayalı mesleki yönelimlerin olduğu ilkökul döneminde öğrencilerin geleceğe yönelik hayallerinde/amaçlarında öğretmenlik mesleğine daha fazla yer vermiş olmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ertürk (2017) tarafından ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. 80 öğrencinin katıldığı araştırmada öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik olumsuz bir metafor algılamalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkökul öğrencilerinin öğretmenlerini çok sevdiği ve onları model aldıkları belirtilmiştir. İlkökul döneminde öğrencilerin gelişimi üzerinde etkisi en fazla olan kişilerden birinin de sınıf öğretmeni olduğu düşünüldüğünde (Yeşilyaprak, 2009), öğrencilerin öğretmenleriyle özdeşim kurması, onları model alması ve geleceğe yönelik hayallerinde/amaçlarında öğretmen olmak istemelerinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde özellikle sosyal medyanın da öğrencilerin geleceğe ilişkin hayalleri/amaçları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin geleceğe yönelik hayalleri/amaçları sorulan S1Ö4K: *“...youtuber olmak istiyorum. Çünkü böyle bazen böyle izliyorum. Çünkü gelecekte kolay olacağını düşündüğüm için. Youtuber’ın böyle çok eğlenceli olacağını düşünüyorum. Kolay yapacağım bir şey. Eğlenceli şeyler yapmak isterim orda.”*

şeklinde görüşünü ifade ederken, S1Ö28E: “...Youtuber olup para kazanmayı istiyorum. Uçakta dünyayı gezeceğim ya uçakta youtuber olup tabletimi cama koyup insanlara izleteceğim. Para kazanacağım.”, S1Ö29K: “Youtuber olmak istiyorum. Çünkü insanlara uı güzel şeyler öğretmek istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler özellikle internet ve internetin temel altyapısını oluşturan sosyal medya kullanımının kişiler arası etkileşimi, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı etkilediği görülmektedir (Konuk ve Güntaş, 2019). Hem profesyonel hem de amatör kullanıcıların içerik yükleyebildiği youtube, dünyanın en büyük video paylaşım platformu olarak bu alandaki etkisi ile dikkat çekmektedir (Kuyucu, 2019). Kullanıcı sayısı her geçen gün daha da artan yotube platformunda, çocukların da hem içerik üreticisi hem de tüketicisi olarak yer aldıkları, değişik kategorilerde çocuklara yönelik pek çok farklı kanalın bulunduğu, milyonlarca kişinin bu kanallara abone olduğu, bu videoları izledikleri ve videolar hakkında yorum yaptıkları görülmektedir (Ünlükaya vd., 2021). Günümüzde çocukların anne, baba ve yakın çevresindeki kişilerle etkileşime girmelerinin yanında özellikle sosyal medya platformlarında yer alan videolarla yoğun bir etkileşim halinde olmaları, onlara eğlenceli gelen videoları izlemeleri, onların dikkatini çekecek bu tarz videoların sayıca fazla olması ve içerik üreticisi youtuberlarla özdeşim kurmaları geleceğe yönelik hayallerinde/amaçlarında etkili olmuş olabilir. Nitekim öğrencilerin görüşleri incelendiğinde kolay, eğlenceli ve para getirisi olduğu için geleceğe yönelik hayallerinde/amaçlarında youtuber olmak istediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle salgın sürecinde öğrencilerin bu tarz içeriklere daha fazla maruz kaldığı ve bu içeriklerden olumlu ya da olumsuz bir biçimde daha çok etkilendikleri düşünülmektedir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerine ilişkin kodlar incelendiğinde, öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki hayallerinde/amaçlarında araştırmacı ve meraklı olma gibi içsel düzenleme kaynaklarının olduğu görülmekle birlikte insanlara yardım etme, istediklerini alabilme, öğretmenini model alma, çocuklara yardım etme, hayvanları koruma, para kazanma, vatanını koruma, ülkesine faydalı olma, suçluları yakalama, kocaman havuzu ve bahçesi olan bir ev yapma, farklı özellikleri olan arabalar yapma gibi dışsal düzenleme kaynaklarının öğrencilerin mesleki hayallerinde/amaçlarında daha çok ön planda olduğu görülmektedir. Simons ve ark. (2004)’na göre içsel ve dışsal düzenleme, bireylerin

davranışlarının hangi nedenler tarafından kontrol edildiklerine dair algılarını ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki hayallerine ulaşmak için içsel ya da dışsal motivasyon kaynaklarından hangisine göre hareket ettiğidir. İçsel motivasyon kaynaklarında, motivasyonun kaynağını bireyin kendisi oluştururken, dışsal motivasyon kaynağında ise dışsal faktörler etkili olmaktadır (Simons, Dewitte, vd., 2004). İçsel motivasyona sahip bireyler sevdikleri, zevk aldıkları ve kendilerini adadıkları için bir etkinliği yapmaktadır. Kendisi için faydalı buldukları etkinliklere katılmaktan memnuniyet duymakta ve onun için harekete geçmekte istekli olmaktadır. Dışsal motivasyona sahip bireyler ise belli bir amaç için bir faaliyete katılmaktadır. Bu bireyler dışsal faktörler nedeniyle (ödül, statü, para, tanınma vb.) bir etkinliği yerine getirmekte ve onun için harekete geçmektedir (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2020).

Tablo 4.4. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri

Faydalı bulup bulmama durumu	f	%
Faydalı buluyorum	34	100
Faydalı bulmuyorum	0	0
Toplam	34	100

Tablo 4.4 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin tamamının (% 100) hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri, amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı buldukları görülmektedir.

Tablo 4.5. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri

Faydalı bulup bulmama durumu	f	%
Faydalı buluyorum	34	100
Faydalı bulmuyorum	0	0
Toplam	34	100

Tablo 4.5 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin tamamının (% 100) hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri, amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı buldukları görülmektedir.

Tablo 4.6. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri

Faydalı bulup bulmama durumu	f	%
Faydalı buluyorum	37	97,37
Faydalı bulmuyorum	1	2,63
Toplam	38	100

Tablo 4.6 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin tamamına yakınının (% 97,37) hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri, amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı buldukları görülmektedir. Sadece bir öğrencinin ise hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmesi, amaçlarına ulaşması açısından faydalı bulmadığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 4.4, 4.5 ve 4.6 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden bir öğrenci dışında bütün öğrencilerin (f=105) hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri, amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı buldukları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö1K: *“Evet düşünüyorum öğretmenim. Çünkü adı üzerinde hayat bilgisi. Yani hayatımız boyunca bu öğrendiklerim her zaman karşıma çıkacak öğretmenim...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö13K: *“İı baya bi olur. Çünkü hayat bilgisi adı üstünde. Hayatımızla ilgili şeyler var...”*, S1Ö5E: *“Evet düşünüyorum. Gerçek hayatımda bunlar var öğretmenim.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde S1Ö15E: *“Faydası olur. Aşılarla ilgili. İı hastalık varya şimdi işime yarar...”* şeklinde görüşünü belirtirken, S1Ö16E: *“İı bence işime yarar. Ama nedenini bilmiyorum. Mutlaka bir yerde işime yarar ama bence. İı hayatımızla ilgili hepsi...”*, S3Ö24E: *“Düşünüyorum ben de öğretmenim. İıı çünkü hayatta neler yaşayabileceğimizle ilgili bilgi veriyor bize.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Genel olarak öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin gerçek yaşamla bağlantısı olduğuna ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu, öğrendiklerinin gerçek yaşamlarında mutlaka karşılarına çıkacakları düşüncesine sahip oldukları, öğrenme sürecindeki motivasyonlarının yüksek olduğu ve bundan dolayı hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini faydalı buldukları ifade edilebilir. Başka bir deyişle katılımcı öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin güçlü bir araçsallık algısına sahip olduğu söylenebilir. Lee ve Turner'a (2018) göre araçsallık algısı güçlü olan

bireyler, şu anki eylemlerinin veya davranışlarının geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmanın bir yolu olduğunun farkındadırlar. Yapılan bazı çalışmalarda (Aytekin-Yüksel ve Eren, 2020; Creten vd., 2001; Peteranetz vd., 2018) ulaşılan sonuçlarda bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmalarda da şu anki akademik görevlerini, geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmak için araçsal olarak algılayan ve şu anki görevleri ile geleceğe yönelik hedefleri arasında ilişki kuran bireylerin öğrenme sürecinde daha yüksek bir motivasyona ve başarıya sahip oldukları görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmesi, amaçlarına ulaşması açısından faydalı bulmadığı yönünde görüş belirten S3Ö20E: *“Öğretmenim ben şimdi hayır diyecem çünkü daha çok ıı uçakta ya da araçlarda fizik, mekanik ya da matematik veya kimya olduğundan dolayı hayat bilgisinin o kadar işe yarayacağını düşünmüyorum. Iıı şöyle diyim onları yapmak için daha çok bilgisayar bilimleri ıı daha çok fizik, kimya, matematik gibi gerekiyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederek hayallerine/amaçlarına ulaşma noktasında hayat bilgisi dersinden ziyade diğer derslerin geleceğe yönelik mesleki hayallerine/amaçlarına ulaşmasında daha çok ön planda olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci görüşü incelendiğinde, öğrencinin diğer öğrencilere göre daha üst düzey düşündüğü, geleceğe yönelik mesleki hayallerini gerçekleştirebilmesi için diğer disiplin alanlarındaki konuları görmesi gerektiğine ilişkin farkındalık düzeyinin yüksek olduğu, hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında tek başına yeterli olmadığının bilincinde olduğu ifade edilebilir. Nitekim disiplinler arası bir yaklaşıma göre düzenlenen ve içeriğinde bir çok disipline (fen bilimleri ve sosyal bilgiler) ait konuları içeren hayat bilgisi dersinde yer verilen içeriğin yüzeysel olması araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir (Çelik, 2020; Oker ve Tay, 2019).

Tablo 4.7. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerinin faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Kısa erimli araçsallık	Yakın fayda	Öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma	15	30,61
		Öğrendiklerini yakın zamanda uygulayacağını düşünme	5	10,20
		Hayatla ilgili konular öğrenildiği için yakın zamanda karşısına çıkacağını düşünme	5	10,20
Uzun erimli araçsallık	Uzak fayda	Öğrendiklerini gelecekte uygulayacağını düşünme	8	16,33
		Öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma	8	16,33
		Hayallerine ulaşmasında katkısı olacağını düşünme	4	8,16
		Hayatla ilgili konular öğrenildiği için gelecekte karşısına çıkacağını düşünme	4	8,16
		Toplam	49	100

Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 49 olan yedi farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Kısa erimli araçsallık teması altında yakın fayda kategorisi incelendiğinde, öğrenciler tarafından öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma (f=15), öğrendiklerini yakın zamanda uygulayacağını düşünme (f=5), hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için yakın zamanda karşısına çıkacağını düşünme (f=5) şeklinde üç farklı kodun oluştuğu, uzun erimli araçsallık teması altında uzak fayda kategorisi incelendiğinde ise öğrendiklerini gelecekte uygulayacağını düşünme (f=8), öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma (f=8), hayallerine ulaşmasında katkısı olacağını düşünme (f=4), hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte karşısına çıkacağını düşünme (f=4) şeklinde dört farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Kısa erimli araçsallık teması altında yakın fayda kategorisi incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma (%30,61) kodu olurken en az tekrarlanan kodların ise öğrendiklerini yakın zamanda uygulayacağını düşünme (%10,20) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için yakın zamanda karşısına çıkacağını düşünme (%10,20) kodları

olmuştur. Uzun erimli araçsallık teması altında uzak fayda kategorisi incelendiğinde en fazla tekrarlanan kodların öğrendiklerini gelecekte uygulayacağını düşünme (%16,33) ve öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma (%16,33) kodları olduğu görülürken, en az tekrarlanan kodların ise hayallerine ulaşmasında katkısı olacağını düşünme (%8,16) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte karşısına çıkacağını düşünme (%8,16) kodlarının olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Kısa erimli araçsallık	Yakın fayda	Öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma	16	34,78
		Hayatla ilgili konular öğrenildiği için yakın zamanda bu konuların karşısına çıkacağını düşünme	6	13,04
Uzun erimli araçsallık	Uzak fayda	Öğrendiklerini mesleğinde uygulayacağını düşünme	13	28,26
		Öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma	6	13,04
		Hayatla ilgili konular öğrenildiği için gelecekte bu konularla karşılaşacağını düşünme	5	10,87
		Toplam	46	100

İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin tablo 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 46 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Kısa erimli araçsallık teması altında yakın fayda kategorisi incelendiğinde, öğrenciler tarafından öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma (f=16) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için yakın zamanda bu konuların karşısına çıkacağını düşünme (f=6) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, uzun erimli araçsallık teması altında uzak fayda kategorisi incelendiğinde ise öğrendiklerini mesleğinde uygulayacağını düşünme (13), öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma (f=6)

ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte bu konularla karşılaşacağını düşünme (f=5) şeklinde üç farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Kısa erimli araçsallık teması altında yakın fayda kategorisi incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma (%34,78) kodu olurken en az tekrarlanan kodun ise hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için yakın zamanda bu konuların karşısına çıkacağını düşünme (%13,04) kodu olduğu görülmektedir. Uzun erimli araçsallık teması altında uzak fayda kategorisi incelendiğinde en fazla tekrarlanan kodun öğrendiklerini mesleğinde uygulayacağını düşünme (%28,26) kodu olurken en az tekrarlanan kodların ise öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma (%13,04) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte bu konularla karşılaşacağını düşünme (%10,87) kodlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Kısa erimli araçsallık	Yakın fayda	Öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma	16	34,04
		Hayatla ilgili konular öğrenildiği yakın zamanda bu konuların karşısına çıkacağını düşünme	11	23,40
Uzun erimli araçsallık	Uzak fayda	Öğrendiklerini mesleğinde uygulayacağını düşünme	14	29,79
		Öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma	3	6,38
		Hayatla ilgili konular öğrenildiği için gelecekte bu konularla karşılaşacağını düşünme	3	6,38
		Toplam	47	100

Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve ve frekansları toplamı 47 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Kısa erimli araçsallık teması altında yakın fayda kategorisi incelendiğinde, öğrenciler tarafından öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma (f=16) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için yakın zamanda bu konuların karşısına

çıkacağını düşünme (f=11) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, uzun erimli araçsallık teması altında uzak fayda kategorisi incelendiğinde ise öğrendiklerini mesleğinde uygulayacağını düşünme (f=14), öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma (f=3) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte bu konularla karşılaşacağını düşünme (f=3) şeklinde üç farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Kısa erimli araçsallık teması altında yakın fayda kategorisi incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma (%34,04) kodu olurken en az tekrarlanan kodun ise hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için yakın zamanda bu konuların karşısına çıkacağını düşünme (%23,40) kodu olduğu görülmektedir. Uzun erimli araçsallık teması altında uzak fayda kategorisi incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun öğrendiklerini mesleğinde uygulayacağını düşünme (%29,79) kodu olurken en az tekrarlanan kodların ise öğrendiklerini gelecekte başkalarıyla paylaşma (%6,38) ve hayatla ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte bu konularla karşılaşacağını düşünme (%6,38) kodlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7, 4.8 ve 4.9 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı ve her üç sınıf düzeyinde de öğrenci görüşlerinin kısa erimli araçsallık-uzun erimli araçsallık temaları ve yakın fayda-uzak fayda kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö15E: “*Faydası olur. Aşılarla ilgili. İu hastalık varya şimdi işime yarar. Sağlıklı beslenirim...*” şeklinde görüşlerini ifade ederken, S2Ö5E: “*... İu çünkü bir sürü şey öğrendik. Acil durumları. Hayvanlarla ilgili şeyleri gördük. Faydalı olur bence. Gördüklerimizi hayatımızda uyguluyoruz öğretmenim.*”, S2Ö9K ise “*... İu mesela sağlıklı hayatta böyle çok şeker yiyip hasta olanlar abur cubur yiyip hasta olanlara onları yememeleri gerektiğini söyleyebilirim. Sağlıklı olmaları için.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde S2Ö18E: “*... Faydası olur. Geri dönüşümden uçak yapabilirim, robot yapabilirim öğretmenim. Atıklardan yani. Ben öyle yapmıştım. İşe yaramayan malzemelerimi kullanmıştım öğretmenim.*” şeklinde görüşlerini ifade ederken S2Ö26K: “*... İllaki karşıma çıkacaklar. Hayatımızla ilgili çünkü. Sağlık konusunda faydası olur bence.*”, S3Ö3E ise “*... Hayatımızın içindeki*

şeyleri öğreniyoruz hayat bilgisinde. Mesela arkadaşlarımızla paylaşmayı öğreniyoruz. Arkadaşlarımızla nezaketli konuşmayı öğreniyoruz. Bir de öğretmenim okul kurallarını öğreniyoruz. Bunlar bizim için çok önemli.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersinin doğrudan günlük yaşamla bağlantısını kurabildikleri, hayatla ilgili şeyler öğrendikleri için bu derste öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullandıklarını ve yakın gelecekte kullanabileceklerini, hayat bilgisi dersinde öğrendiklerinin kendilerine yakın bir zamanda fayda sağlayacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin uzak fayda kategorisinde de görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö19K: “... Büyüdüğümde öğretmen olduğumda bana faydası olur. Trafik kuralları, teknoloji, ülkeler bunları öğretirim öğrencilerime.” şeklinde görüşlerini ifade ederek hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin gelecekte mesleğini uygularken kendisine katkısını olacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S2Ö2K: “...Öğrenmek faydalıdır. İlerde bir işte çalışırsak bize diyelim ki bize hayat bilgisi ile ilgili bir şey sordular. Eee nasıl yapacağız? Mesela sokak hayvanlarıyla alakalı bir şeyler sorabilirler. Mesela uuu diyelim bir yemek fabrikasına girdim ben büyüyünce yemeklerle aran nasıl iyi mi kötü mü belki böyle sorular da sorabilirler. Yani öğrenmenin her şeye bir faydası vardır. Öğrenme aslında zarar değildir öğretmenim faydadır.” şeklinde görüşlerini ifade ederek öğrendiklerinin gelecekte kendisine fayda sağlayacağını ve hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerini gelecekte uygulayacağını belirtmiştir. S3Ö26K: “...Mesela hayat bilgisi dersinde öğrendiğimiz nezaket kuralları, toplum içerisinde nasıl davranmamız gerektiği konuları, bana gelecekte kolaylık sağlayacak...Öğretmenim hayat bilgisi dersindeki sorumluluk konusunun da benim işime çok yarayacağını düşünüyorum. Çünkü sorumluluk her meslekte geçerli...Yani sorumluluk konusu benim işime çok yarayacak.” şeklinde görüşlerini ifade ederek hayat bilgisi dersinde hayat ile ilgili şeyler öğrenildiği için gelecekte öğrendiklerinin karşısına çıkacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, bazı öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin hem yakın hem de uzak fayda kategorisinde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmeme nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S2Ö8E: “... *İı birçok bilgiyi öğreniyorum çünkü öğretmenim. İı bunları hayatımda kullanırım. İlerde de kullanırım öğretmenim.*” şeklinde ifade ederken, S1Ö2E: “*Düşünüyorum öğretmenim. Saatleri öğrendik. Artık saatleri mi iyi değerlendiriyorum. Zamanında yatıyorum zamanında kalkıyorum. Zamanında da dersime çalışıyorum. Gelecekte de zamanı verimli kullanmış olurum öğretmenim...*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmasında hem yakın hem de uzak fayda sağlayacağını farkında oldukları ifade edilebilir.

Tablo 4.7, 4.8 ve 4.9 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin %51,01’i hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında yakın zamanda kendisine fayda sağlayacağını ifade ederken (kısa erimli araçsallık-yakın fayda), %48,99’u ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında uzak zamanda kendisine fayda sağlayacağını ifade etmiştir (uzun erimli araçsallık-uzak fayda). İkinci sınıf öğrencilerinin %47,83’ü hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında yakın zamanda kendisine fayda sağlayacağını ifade ederken (kısa erimli araçsallık-yakın fayda), %52,17’si ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında uzak zamanda kendisine fayda sağlayacağını ifade etmiştir (uzun erimli araçsallık-uzak fayda). Üçüncü sınıf öğrencilerinin %57,45’i hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında yakın zamanda kendisine fayda sağlayacağını ifade ederken (kısa erimli araçsallık-yakın fayda), %42,55’i ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında uzak zamanda kendisine fayda sağlayacağını ifade etmiştir (uzun erimli araçsallık-uzak fayda). Genel olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %52,10’u hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında yakın zamanda kendisine fayda sağlayacağını (kısa erimli araçsallık) ifade ederken, %47,90’ı ise hayat bilgisi derslerinde

öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerine ulaşmasında uzak zamanda kendisine fayda sağlayacağını (uzun erimli araçsallık) ifade etmiştir. İlgili bulgular bir bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin gerek yakın zamanda olsun gerekse de uzak zamanda, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmalarında hayat bilgisi derslerinin kendilerine fayda sağlayacağını bilincinde oldukları ifade edilebilir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak incelendiğinde katılımcı öğrencilerin görüşlerinin fayda değeri boyutunda yakın (kısa erimli araçsallık) ve uzak fayda (uzun erimli araçsallık), düzenleme boyutunda ise içsel ve dışsal düzenleme olmak üzere dört farklı şekilde sınıflandığı, araştırma sonuçlarının Simons ve arkadaşlarının (2004) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nitekim Simons ve arkadaşları (2004) tarafından gelecek zaman algısı, başarı amaçları ve öz belirleme teorilerinin birleştirilmesiyle oluşturulan modelde araçsallık, fayda değeri ve düzenleme olmak üzere iki boyutta ele alınmış, her iki boyuttanda kendi içerisinde iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İlk boyut olan fayda değeri boyutu (yakın ve uzak fayda) hedeflerin şu an (anlık) ve gelecek odaklılığını ifade ederken, ikinci boyut olan düzenleme boyutu (içsel-dışsal) ise öğrencilerin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşırken içsel (kişisel ya da mesleki gelişim gibi) ya da dışsal (not, ödül, statü vb.) kaynaklardan hangisini kullandığı ile ilgilidir. Fayda değeri boyutunda öğrencilerin, kısa ve uzun erimli araçsallık temalarında birbirlerine yakın görüş belirttikleri görülürken, düzenleme boyutunda ise geleceğe yönelik mesleki hayallerine ulaşmak için yoğunlukla dışsal düzenleme boyutunda görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmadan elde bulguların hayat bilgisi dersinin içeriği ile tutarlı olduğu ifade edilebilir. Nitekim hayat bilgisi dersinin içeriğine bakıldığında konularını gerçek yaşamdan ve toplumsal olaylardan aldığı, dersin insan, doğa ve toplum ekseninde şekillendiği görülmektedir (Güven, 2010). Başka bir deyişle derste öğrenilen konuların gerek günlük yaşamlarında ve gerekse gelecek yaşamlarında öğrencilerin karşısına çıkabilecek konular oldukları görülmektedir. Konuların gerçek yaşamda somut bir karşılığının olması, gündelik problemlerinin birçoğuna öğrencilerin bu derste ki deneyimleriyle çözüm getirebilmelerinin (Cebeci, 2019; Özkan, 2010) öğrenciler tarafından dersin fayda değerinin (yakın ve uzak fayda) anlaşılmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 4.10. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Yeterli bulup bulmama durumu	Tema	Kategori	Kod	f	%
Yetersiz buluyorum	Beklentiye karşılayamama	Yüksek beklenti	Daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme	16	47,07
		Konu çeşitliliği	Daha fazla / farklı konu olması gerektiğini düşünme	9	26,47
		Disiplinler arası yaklaşım	Diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme	3	8,82
Yeterli buluyorum	Beklentiye karşılama	Yeterlilik	Çok bilgi öğrendiğini düşünme	3	8,82
		Kapsamlılık	Çok fazla konu olduğunu ifade etme	3	8,82
			Toplam	34	100

Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar incelendiğinde öğrenci görüşlerinin iki tema, beş kategori ve frekansları toplamı 34 olan beş koddan oluştuğu görülmektedir. Beklentiyi karşılayamama teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde yüksek beklenti kategorisinde daha fazla bilgi öğrenmek isteme (f=16), konu çeşitliliği kategorisinde daha fazla/farklı konu olması gerektiğini düşünme (f=9) ve disiplinler arası yaklaşım kategorisinde diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu görülürken, beklentiye karşılama teması altında ise yeterlilik kategorisinde çok şey öğrendiğini düşünme (f=3) ve kapsamlılık kategorisinde çok fazla konu olduğunu ifade etme (f=3) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Beklentiye karşılayamama teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun yüksek beklenti kategorisindeki daha fazla şey öğrenmek isteme (%47,07) kodu olduğu görülürken en az tekrar eden kodun ise disiplinler arası yaklaşım kategorisindeki diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme (%8,82) kodu olduğu görülmektedir. Beklentiyi karşılama teması altındaki ilgili kategoriler incelendiğinde ise öğrenciler tarafından yeterlilik kategorisindeki çok bilgi öğrendiğini düşünme (%8,82) ve kapsamlılık kategorisindeki çok fazla konu olduğunu ifade etme (%8,82) kodlarının aynı sayıda tekrar edildikleri görülmektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin % 82,36'sı hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri açısından yetersiz bulduklarını ifade ederken, %17,64'ü ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.11. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Yeterli bulup bulmama durumu	Tema	Kategori	Kod	f	%
Yetersiz buluyorum	Beklentiye karşılayamama	Yüksek beklenti	Daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme	9	26,47
		Konu çeşitliliği	Daha fazla / farklı konu olması gerektiğini düşünme	7	20,59
		Disiplinler arası yaklaşım	Diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme	3	8,82
Yeterli buluyorum	Beklentiye karşılama	Yeterlilik	Çok bilgi öğrendiğini düşünme	8	23,53
		Kapsamlılık	Çok fazla konu olduğunu ifade etme	7	20,59
			Toplam	34	100

İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar incelendiğinde öğrenci görüşlerinin iki tema, beş kategori ve frekansları toplamı 34 olan beş koddan oluştuğu görülmektedir. Beklentiyi karşılayamama teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde yüksek beklenti kategorisinde daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme (f=9), konu çeşitliliği kategorisinde daha fazla/farklı konu olması gerektiğini düşünme (f=7) ve disiplinler arası yaklaşım kategorisinde diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu görülürken, beklentiye karşılama teması altında ise yeterlilik kategorisinde çok şey öğrendiğini düşünme (f=8) ve kapsamlılık kategorisinde çok fazla konu olduğunu ifade etme (f=7) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Beklentiye karşılayamama teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun yüksek beklenti kategorisindeki daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme (%26,47) kodu olduğu görülürken en az tekrar eden kodun ise disiplinler arası yaklaşım kategorisindeki diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme (%8,82) kodu olduğu görülmektedir. Beklentiyi karşılama teması altındaki ilgili kategoriler incelendiğinde ise öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun yeterlilik kategorisindeki çok bilgi öğrendiğini düşünme (%23,53) olduğu görülürken en az tekrar eden kodun ise kapsamlılık kategorisindeki çok fazla konu olduğunu ifade etme (%20,59) kodu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin % 55,88'i hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri açısından yetersiz bulduklarını ifade ederken, %44,12'si ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulduklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.12. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Yeterli bulup bulmama durumu	Tema	Kategori	Kod	f	%
Yetersiz buluyorum	Beklentiye karşılayamama	Yüksek beklenti	Daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme	11	28,95
		Konu çeşitliliği	Daha fazla / farklı konu olması gerektiğini düşünme	9	23,69
		Disiplinler arası yaklaşım	Diğer derslerinde olması gerektiğini düşünme	8	21,05
Yeterli buluyorum	Beklentiye karşılama	Yeterlilik	Çok bilgi öğrendiğini düşünme	7	18,42
		Kapsamlılık	Çok fazla konu olduğunu ifade etme	3	7,89
			Toplam	38	100

Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini yeterli görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

incelendiğinde öğrenci görüşlerinin iki tema, beş kategori ve frekansları toplamı 38 olan beş koddan oluştuğu görülmektedir. Beklentiyi karşılayamama teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde yüksek beklenti kategorisinde daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme (f=11), konu çeşitliliği kategorisinde daha fazla/farklı konu olması gerektiğini düşünme (f=9) ve disiplinler arası yaklaşım kategorisinde diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme (f=8) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu görülürken, beklentiyi karşılama teması altında ise yeterlilik kategorisinde çok bilgi öğrendiğini düşünme (f=7) ve kapsamlılık kategorisinde çok fazla konu olduğunu ifade etme (f=3) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Beklentiyi karşılayamama teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun yüksek beklenti kategorisindeki daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme (%28,95) kodu olduğu görülürken en az tekrar eden kodun ise disiplinler arası yaklaşım kategorisindeki diğer derslerin de olması gerektiğini düşünme (%21,05) kodu olduğu görülmektedir. Beklentiyi karşılama teması altındaki ilgili kategoriler incelendiğinde ise öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kodun yeterlilik kategorisindeki çok bilgi öğrendiğini düşünme (%18,42) kodu olduğu görülürken en az tekrar eden kodun ise kapsamlılık kategorisindeki çok fazla konu olduğunu ifade etme (%7,89) kodu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin %73,69'u hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri açısından yetersiz bulduklarını ifade ederken, %26,31'i ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulduklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.10, 4.11 ve 4.12 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulup bulmamaları ve bunların nedenlerine ilişkin kodların, kategorilerin ve temaların benzerlik taşıdığı, her üç sınıf seviyesinde de öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%70,64) hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulmadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmesi açısından yeterli bulup bulmadığına ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö10E: *“Yeterli olmaz öğretmenim.*

İı çünkü çok az şey görüyoruz hayat bilgisinde. Daha çok şey bilmemiz gerekir.” şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö7K: *“Daha fazla şey öğrenmeliyim öğretmenim. Yeterli değil. Uzunla ilgili daha çok şey olsaydı keşke öğretmenim...”*, S3Ö22E: *“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha fazla bilgiler olmalı bence. İı yani gelecekte daha çok şey öğrenmem gerekiyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde S1Ö14K: *“Hayır. Ben daha da çok şeyler öğrenmek istiyorum. İı binaların nasıl yapıldığını, hayvanseverliği daha da çok öğrenmek istiyorum. İı öğrencilerime de çok şey öğretirim öğretmenim...”* şeklinde görüşlerini ifade ederken, S2Ö9K: *“Hayır. Daha fazla şey öğrenmem lazım. Çünkü doktor olmak için böyle çok bilgi gerekiyor.”*, S3Ö34E ise *“Öğretmenim bunun daha üniversitesi var, lisesi var yani. Daha şu an ilkokuldayız yani. Bunlar yeterli olmaz. Neresi yeterli olsun öğretmenim. Daha üç sene öğretmenim. Çok az öğrendiklerim daha. Ben anaokuluna da gitmedim öğretmenim...Daha fazla şeyler öğrenmem gerekir öğretmenim.”* şeklinde belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersi ile ilgili yüksek bir beklentiye sahip oldukları, bu derste daha çok şey öğrenerek bilgilerini arttırmak istedikleri, dersin beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığı ve her üç sınıf düzeyinde de öğrenciler tarafından en çok ifade edilen kategorinin yüksek beklenti kategorisi olduğu, en fazla tekrarlanan kodun ise daha fazla bilgiyi öğrenmek isteme kodu olduğu görülmektedir. Yaman (2018) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelendiği araştırmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiştir. Yaman (2018), hayat bilgisi dersi okulumuzda hayat ünitesi kapsamında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarına bağlı olarak okula gelme nedenlerini, edindikleri bilgileri kullanıp kullanamadıklarını ve okul kavramına ilişkin sahip oldukları bilgi ve düşüncelerini de incelemiştir. Araştırmada gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrencilerin okula gelme nedenlerinin bilgiyi elde etmek ve bunu gelecekte kullanmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bilginin edinilmesinde yardımcı olması, edinilen bilginin günlük yaşamlarında kullanılması ve gelecekte meslek sahibi olmalarında etkili olması sebebiyle okula geldiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, hayat bilgisi dersinin öğrencilerin beklentilerini karşılayamama nedenlerinden bir diğerinin ise konu çeşitliliğinin azlığı olduğu görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmesi açısından

yeterli bulup bulmadığına ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö5E: *“Yeterli değil bence öğretmenim. Daha fazla konu öğrenmemiz gerekir öğretmenim. Doğa ve çevre ile ilgili çok şey olabilirdi. Doğayı ve çevreyi çok seviyorum. Çünkü bitkileri, çiçekleri ve hayvanları çok seviyorum...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö20K: *“Öğretmenim bence yeterli değil. Daha fazla öğrenebilirdik. Yani daha çok konular işleyebilirdik. Meslekleri daha fazla görmek isterdim.”*, S3Ö19E ise *“Hayır öğretmenim. Daha farklı konular da olsaydı iyi olurdu. Meslekleri çok az gördük öğretmenim. İuu daha çok bilmek isterdim. Arabalarla ilgili konular da çok az öğretmenim...”* şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin genellikle “doğa ve çevre, meslekler, bilmece, gezegenler, uzay, astronotlar, aşılar, sanat, teknoloji, mekanik ve yardımlaşma” gibi konulara hayat bilgisi dersinde daha fazla yer verilmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Özellikle bir çok öğrenci tarafından hayat bilgisi dersinde meslekler ile ilgili konulara sınırlı sayıda yer verildiği ifade edilmiş derslerde farklı mesleklere de değinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Oker ve Tay (2019) tarafından ilkökul ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan çalışmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiştir. Oker ve Tay (2019), ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla onların gözünden hayat bilgisi dersini ve öğrenmek istedikleri konuları inceledikleri çalışmada, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konuları yeterli görmedikleri, hayat bilgisi dersinde fen bilimleri, sosyal bilimler, günlük yaşam, hayat, eşyalar, düşünce ve değerler gibi farklı konuları öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulup bulmamaları ve bunların nedenlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini tek başına yeterli görmedikleri, hayallerini gerçekleştirmeleri ve amaçlarına ulaşabilmeleri için diğer derslerin de olması gerektiği yönünde görüş belirttikleri dikkat çeken bir başka bulgudur. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmesi açısından yeterli bulup bulmadığına ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö3K: *“Öğretmenim bence yeterli değil. Çünkü hep uzaktan eğitim yaptık. İu başka derslerde var hem. Sınıfta olsaydık daha iyi olurdu öğretmenim...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö13K: *“... İuu bence çok şey öğrenmem*

gerekiyor öğretmenim. İu çünkü diğer derslerde olmalı. İu sadece hayat bilgisi yeterli olmaz öğretmenim.”, S3Ö28E ise *“Sadece hayat bilgisi değil matematik, Türkçe, fen bilimleri hepsi olmalı. Tüm dersler gerekli öğretmenim sadece hayat bilgisi yetmeyebilir.”* şeklinde ifade ederek hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmalarında tek başına yeterli olmadığını, diğer derslerinde olması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Hayat bilgisi dersinin içeriği incelendiğinde dersin fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin bütünleştirilmesinden oluştuğu, disiplinler arası bir yaklaşıma göre düzenlendiği ve ilkokula başlayan öğrenciler için temel derslerden biri olduğu görülmektedir (Çaycı, 2013; Çelik, 2020; Kaya, 2018; Oker, 2019; Oker ve Tay, 2019; Sönmez, 2016; Şimşek, 2014). Disiplinler arası yaklaşıma göre düzenlenen bu derse ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından hayat bilgisi dersinde konuları yüzeysel görmekten ziyade daha ayrıntılı görmek istedikleri ve dersin diğer derslerle daha fazla bağlantısının kurulmasını istedikleri ifade edilebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin %29,36’sının ise hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından yeterli buldukları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmesi açısından yeterli bulup bulmadığına ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö11K: *“Evet öğretmenim. Bu kadar yeterli öğretmenim. İu çok şey öğrendik öğretmenim.”* şeklinde ifade ederken, S2Ö21K: *“Bence yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çok şey öğrendim. Hayvanlara yardım etmeliyiz, onlara kötü davranmamalıyız...”*, S3Ö10E: *“Bence yeterli. Çünkü her şeyi öğrendik hayat bilgisi dersinde. Fazlasına gerek yok bence.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde çok şey öğrendiklerini ifade ettikleri, öğrendikleri bilgilerin kendileri için yeterli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö30K: *“Evet. Çünkü her şeyi öğreniyoruz. Doğayı, renkleri böyle her şeyi. Bir sürü konu var öğretmenim...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö14E: *“Öğretmenim bence konular yetiyor. Hatta fazladan da koymuşlar...”*, S3Ö11E ise *“Bence konularımız yeterli öğretmenim. İu çünkü insan beyni yorulabilir çok konu olursa.”* şeklinde görüşlerini ifade ederek geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmeleri

açısından hayat bilgisi dersinde gördükleri konuların yeterli olduğunu bu derste daha fazla konu olmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir.

4.1.2 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bilgiyle İlgili Meraklarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik bilgiyle ilgili meraklarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek için katılımcı öğrencilere bu kapsamda üç soru sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda “doğa ve sürdürülebilirlik, toplumsal yaşam, milli ve manevi değerler, ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, merak etmeme, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler, sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar” olmak üzere 12 tema elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sırasıyla verilmiştir. Katılımcı yanıtları birden fazla kod içerisine girebildiği için frekans değerleri bazı yerlerde kişi sayısını değil belirtilen görüş sayısını ifade etmektedir.

Tablo 4.13. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Doğa ve Sürdürülebilirlik	Doğal yaşam	Hayvanları koruma	25	15,92
		Bitkileri koruma	13	8,28
		Mevsimler	10	6,37
Toplumsal Yaşam	Sürdürülebilir çevre	Doğayı/çevreyi temiz tutma	10	6,37
		Geri dönüşüm	8	5,10
	Trafik	Trafik kuralları	16	10,19
		Trafik işaretleri	5	3,18
	Sağlıklı yaşam	Sağlıklı beslenme	9	5,73
		Kişisel bakım	3	1,91
		Görgü kurallarına uygun yemek yeme	3	1,91
	Güvenlik	Evdeki ve okuldaki güvenlik kurallarına uymak	5	3,18
		Acil durumlarda yapılması gerekenler	4	2,55
		Teknolojik araçların güvenli kullanımı	3	1,91
	Okul ve sınıf kuralları	Okul içerisinde koşmamak	6	3,82
		Derste söz hakkı alarak konuşmak	4	2,55
Milli ve Manevi Değerler	Bayramlar	Dini bayramlar	11	7,01
		Milli bayramlar	10	6,37
	Atatürk'ün hayatı	Atatürk'ün ailesi	6	3,82
		Atatürk'ün doğduğu yer	3	1,91
		Atatürk'ün öldüğü yer	3	1,91
	Toplam		157	100,00

Tablo 4.13 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin üç tema, sekiz kategori ve frekansları toplamı 157 olan 20 farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Doğa ve sürdürülebilirlik teması altında doğal yaşam kategorisi incelendiğinde hayvanları koruma (f=25), bitkileri koruma (f=13), mevsimler (f=10) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu, sürdürülebilir çevre kategorisi altında doğayı/çevreyi temiz tutma (f=10) ve geri dönüşüm (f=8) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, toplumsal yaşam teması altında trafik kategorisi incelendiğinde trafik kuralları (f=16) ve trafik işaretleri (f=5) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, sağlıklı yaşam kategorisi incelendiğinde kişisel bakım (f=3) ve görgü kurallarına uygun yemek yeme (f=3) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, güvenlik kategorisi incelendiğinde evdeki

ve okuldaki güvenlik kurallarına uymak (f=5), acil durumlarda yapılması gerekenler (f=4) ve teknolojik araçların güvenli kullanımı (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu, okul ve sınıf kuralları kategorisi incelendiğinde okul içerisinde koşturmak (f=6) ve derste söz hakkı alarak konuşmak (f=4) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, milli ve manevi değerler teması altında bayramlar kategorisi incelendiğinde dini bayramlar (f=11) ve milli bayramlar (f=10) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, Atatürk'ün hayatı kategorisi incelendiğinde ise Atatürk'ün ailesi (f=6), Atatürk'ün doğduğu yer (f=3) ve Atatürk'ün öldüğü yer (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Doğa ve sürdürülebilirlik teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kategorinin doğal yaşam kategorisi (%30,57) olduğu görülürken en az tekrarlanan kategorinin ise sürdürülebilir çevre (%11,47) kategorisi olduğu, toplumsal yaşam teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kategorinin trafik kategorisi (%13,37) olduğu görülürken en az tekrar eden kategorinin ise sağlıklı yaşam kategorisi (%3,82) olduğu, milli ve manevi değerler teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde ise öğrenciler tarafından en fazla tekrar eden kategorinin bayramlar kategorisi (%13,38) olduğu görülürken en az tekrar eden kategorinin ise Atatürk'ün hayatı kategorisi (%7,64) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Doğa ve Sürdürülebilirlik	Doğal yaşam	Hayvanları koruma	14	6,97
		Bitkileri koruma	12	5,97
		Mevsimler	5	2,49
		Doğal afetler	13	6,47
	Sürdürülebilir çevre	Doğayı/Çevreyi temiz tutma	15	7,46
		Geri dönüşüm	11	5,47
Toplumsal Yaşam	Trafik	Trafik kuralları	15	7,46
		Trafik işaretleri	4	1,99
		Toplu taşıma araçlarında uyulması gereken kurallar	4	1,99
		Taşıtlar	3	1,49
	Sağlıklı yaşam	Sağlıklı beslenme	17	8,46
		Kişisel bakım	7	3,48
		Görgü kurallarına uygun yemek yeme	6	2,99
		Spor yapma	3	1,49
		Güvenlik	9	4,48
	Kurallar	Sınıf kuralları	5	2,49
	Sorumluluklarımız	Evdeki / okuldaki sorumluluklarımız	12	5,97
	Kişiler arası ilişkiler	Arkadaşlık ilişkileri	4	1,99
		Akrabalık ilişkileri	3	1,49
Milli ve Manevi Değerler	Bayramlar	Dini bayramlar	8	3,98
		Milli bayramlar	8	3,98
	Kültürümüz	Kültürel öğeler	4	1,99
	Ülkemiz	Ülkemizin yeri	7	3,48
	Atatürk'ün hayatı	Atatürk'ün çocukluğu	5	2,49
		Atatürk'ün ailesi	4	1,99
		Atatürk'ün okuduğu okullar	3	1,49
		Toplam	201	100,00

Tablo 4.14 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin üç tema, 12 kategori ve frekansları toplamı 201 olan 26 farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Doğa ve sürdürülebilirlik teması altında doğal yaşam kategorisi incelendiğinde hayvanları koruma (f=14), bitkileri koruma (f=12), mevsimler (f=5) ve doğal afetler (f=13) olmak üzere dört farklı kodun oluştuğu, sürdürülebilir çevre kategorisi altında doğayı/çevreyi temiz tutma (f=15) ve geri dönüşüm (f=11) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, toplumsal yaşam teması altında trafik kategorisi incelendiğinde trafik kuralları (f=15), trafik işaretleri (f=4), toplu taşıma araçlarında uyulması gerek kurallar (f=4) ve taşıtlar (f=3) olmak üzere dört farklı kodun oluştuğu, sağlıklı yaşam kategorisi incelendiğinde kişisel bakım (f=7), görgü kurallarına uygun yemek yeme (f=6) ve spor yapma (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu, güvenlik kategorisi incelendiğinde acil durumlarda yapılması gerekenler (f=9) şeklinde bir kodun oluştuğu, kurallar kategorisi incelendiğinde sınıf kuralları (f=5) şeklinde bir kodun oluştuğu, sorumluluklarımız kategorisi incelendiğinde evdeki ve okuldaki sorumluluklarımız (f=12) olmak üzere bir kodun oluştuğu, kişiler arası ilişkiler kategorisi incelendiğinde arkadaşlık ilişkileri (f=4) ve akrabalık ilişkileri (f=3) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, kültürümüz kategorisi incelendiğinde kültürel öğeler (f=4) şeklinde bir kodun oluştuğu, ülkemiz kategorisi incelendiğinde ülkemizin yeri (f=7) şeklinde bir kodun oluştuğu, Atatürk'ün hayatı kategorisi incelendiğinde ise Atatürk'ün çocukluğu (f=5), Atatürk'ün ailesi (f=4) ve Atatürk'ün okuduğu okullar (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Doğa ve sürdürülebilirlik teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kategorinin sürdürülebilir çevre kategorisi (%19,4) olduğu görülürken en az tekrarlanan kategorinin ise doğal yaşam kategorisi (%15,43) olduğu, toplumsal yaşam teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan kategorinin sağlıklı yaşam kategorisi (%16,42) olduğu görülürken en az tekrar eden kategorinin ise kurallar kategorisi (%2,49) olduğu, milli ve manevi değerler teması altında ilgili kategoriler incelendiğinde ise öğrenciler tarafından en fazla tekrar eden kategorinin bayramlar kategorisi (%7,96) olduğu görülürken en az tekrar eden kategorinin ise kültürümüz kategorisi (%1,99) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Doğa ve Sürdürülebilirlik	Doğal yaşam	Sebze ve meyve yetiştirme	14	8,97
		Yönler/yön bulma	13	8,33
	Sürdürülebilir çevre	Doğayı/Çevreyi temiz tutma	13	8,33
Toplumsal Yaşam	Trafik	Geri dönüşüm	5	3,21
		Trafik kuralları	20	12,82
		Trafik işaretleri	12	7,69
	Sağlıklı yaşam	Sağlıklı beslenme	16	10,26
		Kişisel bakım	8	5,13
	Güvenlik	Güvenlik ile ilgili konular	5	3,21
		Acil durumlarda yapılması gerekenler	3	1,92
		Sorumluluklarımız	8	5,13
	Kişiler arası ilişkiler	Okuldaki sorumluluklarımız	7	4,49
		Arkadaşlık ilişkileri	6	3,85
		Güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönleri	3	1,92
		Toplumsal kurallar	3	1,92
		Saygılı olma	3	1,92
	Günlük yaşam	Hayattan konular	3	1,92
	Tasarruf	Tutumlu olma	3	1,92
Milli ve Manevi Değerler	Ülkemiz	Ülkemizin tarihi ve doğal güzellikleri	4	2,56
		Atatürk	4	2,56
	Atatürk	Atatürk'ün hayatı	4	2,56
		Atatürk'ün kişilik özellikleri	3	1,92
		Toplam	156	100,00

Tablo 4.15 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin üç tema, 10 kategori ve frekansları toplamı 156 olan 21 farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Doğa ve sürdürülebilirlik teması altında doğal yaşam kategorisi incelendiğinde sebze ve meyve yetiştirme (f=14) ve yön bulma (f=13) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, sürdürülebilir çevre kategorisi altında doğayı/çevreyi temiz tutma (f=13) ve geri dönüşüm (f=5) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, toplumsal yaşam teması altında trafik kategorisi incelendiğinde trafik kuralları (f=20) ve trafik işaretleri (f=12) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, sağlıklı yaşam kategorisi incelendiğinde sağlıklı beslenme (f=16) ve kişisel bakım (f=8) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, güvenlik kategorisi incelendiğinde güvenlik ile ilgili konular (f=5) ve acil durumlarda yapılması gerekenler (f=3) şeklinde iki kodun oluştuğu,

sorumluluklarımız kategorisi incelendiğinde evdeki sorumluluklarımız (f=8) ve okuldaki sorumluluklarımız (f=7) olmak üzere iki kodun oluştuğu, kişiler arası ilişkiler kategorisi incelendiğinde arkadaşlık ilişkileri (f=6), güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönler (f=3), toplumsal kurallar (f=3) ve saygı (f=3) olmak üzere dört farklı kodun oluştuğu, günlük yaşam kategorisi incelendiğinde hayattan konular (f=3) şeklinde bir kodun oluştuğu, tasarruf kategorisi incelendiğinde tutumlu olma (f=3) şeklinde bir kodun oluştuğu, ülkemiz kategorisi incelendiğinde ülkemizin tarihi ve doğal güzellikleri (f=4) şeklinde bir kodun oluştuğu, Atatürk kategorisi incelendiğinde ise Atatürk'ün hayatı (f=4) ve Atatürk'ün kişilik özellikleri (f=3) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin doğa ve sürdürülebilirlik (%28,84), toplumsal yaşam (%64,10), milli ve manevi değerler (%7,04) temaları altında toplandığı görülmektedir. Doğa ve sürdürülebilirlik teması altında öğrencilerin %17,30'u doğal yaşam ile ilgili konuları öğrendiğini belirtirken, %11,54'ü sürdürülebilir çevre ile ilgili konuları öğrendiğini belirtmiştir. Toplumsal yaşam teması altında öğrencilerin %20,51'i trafik, %15,39'u sağlıklı yaşam, %5,13'ü güvenlik, %9,62'si sorumluluklarımız, %9,61'i kişiler arası ilişkileri, %1,92'si günlük yaşamı, %1,92'si tasarruflu olmayı öğrendikleri yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Milli ve manevi değerler teması altında ise öğrencilerin %4,48'i Atatürk ile ilgili konuları öğrendiğini, %2,56'sı ise ülkemiz ile ilgili konuları öğrendiğini belirtmiştir.

Tablo 4.13, 4.14 ve 4.15 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı ve her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konuların doğa ve sürdürülebilirlik, toplumsal yaşam ile milli ve manevi değerler teması altında toplandığı görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşleri sorulan S1Ö8E: *“Hayvanlara yuva yapmayı öğrendik. Sokak hayvanlarına. Çünkü bizim gibi onların da canı var öğretmenim...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö13K: *“...Doğada hayatı gördük. Bitkiler ve hayvanları gördük. Ağaç diktik. Hayvanımız var öğretmenim. Kedimiz. Doğal afetler. Geri dönüşüm...”*, S3Ö16K ise *“İuu öğretmenim doğal çevremizi korumayı iu etkilerimizi öğrendik. Ondan sonra yön bulmayı öğrendik...İuu çevreye çöp atmamamız gerektiğini öğrendik. İu ondan sonra iu çöpleri çöp kutusuna*

atmayı öğrendik. Bitkileri korumayı öğrendik. İu öyle öğretmenim.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö11K: *“Yerlere çöp atmamalıyız. Ağaçları boşu boşuna kesmemeliyiz. Çiçekleri ezmeliyiz. Hayvanlara zarar vermemek...”* şeklinde görüşlerini ifade ederken, S2Ö14E: *“Benim hatırladığım hayvanların beslenmesiyle ilgili. Mesela annemin et ve ot yemekleri ile ilgili...”*, S3Ö18E ise *“Yön bulma yöntemlerini, geri dönüşümü, evimizin yerini, kroki gibi...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin doğa ve sürdürülebilir bir çevreye ilişkin görüşlerinin ön plana çıktığı hayvanları koruma, bitkileri koruma, geri dönüşüm, yönler, doğayı ve çevreyi temiz tutma, doğal afetler gibi kavramlara vurgu yaptıkları görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin ön plana çıktığı temalardan bir diğerrinin ise toplumsal yaşam teması olduğu görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşleri sorulan S1Ö12K: *“Öğretmenim ıı sağlıklı şeyler yemeliyiz...İı arkadaşlarımızla alay etmemeliyiz. Onlara yardım etmeliyiz. Temiz olmalıyız öğretmenim. İı birbirimize nazik davranmalıyız öğretmenim.”* şeklinde ifade ederken, S2Ö15E: *“Yani birbirimizi tanıyoruz böyle parmak kaldırarak konuşmayı. Böyle arkadaşımızın konuştuğu lafı kesmemeyi onları öğreniyoruz. Akrabalarımıza, annemize babamıza yardım etmeyi. Diyelim ki annem sofrayı kaldırıyor. Ona yardım etmeyi. Ne zaman yemeğimizi yememiz gerektiğini ve spor yapmayı. Başka tanımadığımız birilerinin yanına gitmemek. Bunları öğrenmek...”*, S3Ö14K ise *“Öğretmenim mesela okulumuzda hayatta ıı güçlü ve zayıf yönler, ıı davranışlarımızın etkisi, arkadaşlarım ve ben gibi konular vardı. Sağlıklı hayatta kişisel bakımımız gibi şeyler ııı komşuluk ilişkilerimiz mesela, o şekilde evdeki görev ve sorumluluklarımızı gördük. Şey trafik kurallarını gördük.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö33E *“Ben şeyleri öğrendim. İı karşıdan karşıya geçerken hem sağımıza solumuza bakmalıyız hem de yaya geçidinden geçmeliyiz. Sonra şeyleri ıı okul otobüslerine binerek sırayla binmeliyiz. Yani her şeyi...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö29K: *“Hayat bilgisi dersinde trafik işaretlerini öğrendik. Bi de ellerimizi yıkamamız gerektiğini. Doğru ve yanlış olan davranışlar yani görgü kuralları vardı kitapta bi de. Araba geldiğinde yola geçmememiz gerektiğini...”*, S3Ö27E ise *“İıı çevremdeki insanlara nasıl davranmam gerektiğini. İı insanları uyarmam*

gerektiğinde nasıl uyarmam gerektiğini ve sorumluluklarım gibi konuları öğreniyorum...İyi ondan sonra iyi okulda hayatta güçlü ve güçlendireceğim yönlerimi öğrenmiştim. Onun dışında öğrenmem gereken kurallar var.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin olduğu son temanın ise milli ve manevi değerler teması olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşleri sorulan S1Ö27E: *“Atatürk’ün hayatını öğrendim. Annesi Zübeyde Hanım. Babası da Ali Rıza Bey. Kız kardeşi vardı öğretmenim...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö5E: *“...Dini bayramlarımızda Kurban Bayramı, yine milli bayramlarımızı öğrendik. Biraz karıştırıyorum ama. Öğretmenim ben bu kadar biliyorum.”*, S3Ö26K ise *“...Cumhuriyetin ilanını iyi Atatürk’ün hayatından bahsetmişti öğretmenimiz. Ne kadar çalışkan olduğunu. Ülkemizi ne kadar sevdiğini. Ailesini öğrenmiştik.”* şeklinde ifade etmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin yanıtları genel olarak incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun olduğu temaların toplumsal yaşam ile doğa ve sürdürülebilirlik temaları oldukları görülürken en az ifade edilen temanın ise her üç sınıf düzeyinde de milli ve manevi değerler teması olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenci görüşlerinin milli ve manevi değerler teması altında daha az ifade edilmesinin beklenen bir bulgu olduğu ifade edilebilir. Nitekim bu dönemde çocukların somut işlemler döneminde olması, milli ve manevi değerler gibi daha soyut kalan konuları hatırlamakta güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir. Özellikle somut işlemsel dönem olarak adlandırılan ve 7-11 yaş aralığını kapsayan bu dönem çocuklarında, soyut kavramların somutlaştırılarak sunulması önem arz etmektedir (Biricik, 2018). Gözütok vd. (2015) tarafından ilkökul birinci sınıf ders kitaplarının değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmanın bulguları da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının birtakım kriterlere göre değerlendirildiği bu çalışmada, kitaplarda yer alan bazı etkinliklerin birinci sınıf öğrencileri için uygun olmadığı, onların anlayamayacağı ya da anlamlandıramayacağı soyut anlatımları ve kavramları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte değerlerimiz gibi etkinliklerin

öğrencilerin soyut düşünmesini gerektirdiği ancak bu dönemdeki öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin gelişmediği ifade edilmiştir. Toplumsal yaşam ile doğa ve sürdürülebilirlik gibi temaların günlük yaşamda daha fazla karşılıklarının olması öğrencilerin bu konuları somutlaştırmasına ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayarak daha kolay bir şekilde hatırlamalarını sağlamış olabilir. Konuların somutlaştırılarak (etkili materyal kullanımı gibi) öğretilmesinin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakla birlikte konuyu unutmalarını da azalttığını ifade eden çalışmalar (Arslan, 2008; Halis, 2002; Semerci, 2006), araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde altı temaya yer verildiği, bu temalar içerisinde ise en son sırada yer alan temanın doğada hayat teması olduğu görülmektedir. Bu üniteye yer alan konuların en sonda işlenmesinin öğrencilerin bu konuları daha fazla hatırlamalarını sağlamış olabilir.

Tablo 4.16. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Yeni şeyler öğrenme isteği	Tema	Kategori	Kod	f	%
Evet	İlgi hissi olarak merak	Öğrenme isteği	Yeni konular öğrenmeyi merak etme / isteme	19	55,88
			Yeni konular öğrenmeyi sevme	6	17,65
			Yeni konular öğrenmekten keyif alma	3	8,82
		Öğretme isteği	Öğrendiklerini başkalarına öğretmek isteme	3	8,82
Hayır	Merak etmeme	Konuların yeterliliği	Gördüğü konuların yeterli olduğu düşünme	3	8,82
			Toplam	34	100

Tablo 4.16 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinin iki tema, üç kategori ve frekansları toplamı 34 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. İlgi hissi olarak merak teması altında öğrenme isteği kategorisi incelendiğinde yeni konular öğrenmeyi merak etme/isteme (f=19), yeni konular öğrenmeyi sevme (f=6) ve yeni konular öğrenmekten keyif alma (f=3) olmak üzere üç farklı kodun oluştuğu, öğretme isteği kategorisi altında

öğrendiklerini başkalarına öğretmek isteme (f=3) şeklinde bir kodun oluştuğu, merak etmeme teması incelendiğinde ise konuların yeterliliği kategorisinin altında gördüğü konuların yeterli olduğunu düşünme (f=3) şeklinde bir kodun oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ilgi hissi olarak merak (%91,18) ve merak etmeme (%8,82) temaları altında oluştuğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin %91,18'i hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ederken, %8,82'si ise hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmek isteyip istememe nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise öğrenilmek istenilen konuların öğrenme ve öğretme isteğinden kaynaklı iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin %55,88'i merak ettiği için yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ederken, %17,65'i sevdiği için, %8,82'si keyif aldığı için, %8,82'si ise öğrendiklerini başkalarına öğretmek istediği için yeni şeyler öğrenmek istediğini belirtmiştir. Merak etmeme teması altında ise öğrencilerin %8,82'si gördüğü konuların yeterli olduğunu ve bundan dolayı yeni şeyler öğrenmek istemediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.17. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Yeni şeyler öğrenme isteği	Tema	Kategori	Kod	f	%
Evet	İlgi hissi olarak merak	Öğrenme isteği	Yeni konular öğrenmeyi merak etme / isteme	12	35,29
			Yeni konular öğrenmekten hoşlanma	10	29,41
			Yeni konular öğrenmekten mutlu alma	4	11,76
			Yeni konular öğrenmeyi sevme	3	8,82
Hayır	Merak etmeme	Konuların yeterliliği	Gördüğü konuların yeterli olduğu düşünme	5	14,71
			Toplam	34	100

Tablo 4.17 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 34 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. İlgi hissi olarak merak teması altında öğrenme

isteği kategorisi incelendiğinde yeni konular öğrenmeyi merak etme/isteme (f=12), yeni konular öğrenmekten hoşlanma (f=10), yeni konular öğrenmekten mutlu olma (f=4) ve yeni konular öğrenmeyi sevmeye (f=3) olmak üzere dört farklı kodun olduğu, merak etmeme teması incelendiğinde ise konuların yeterliliği kategorisinin altında gördüğü konuların yeterli olduğunu düşünme (f=5) şeklinde bir kodun olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ilgi hissi olarak merak (%85,29) ve merak etmeme (%14,71) temaları altında olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin %85,29'u hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ederken, %14,71'i ise hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmek isteyip istememe nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise öğrenilmek istenilen konuların öğrenme isteğinden kaynaklı tek kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin %35,29'u merak ettiği için yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ederken, %29,41'i hoşlandığı için, %11,76'sı mutlu olduğu için, %8,82'si ise sevdiği için yeni şeyler öğrenmek istediğini belirtmiştir. Merak etmeme teması altında ise öğrencilerin %14,71'i gördüğü konuların yeterli olduğunu, merak etmediğini ve bundan dolayı yeni şeyler öğrenmek istemediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.18. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Yeni şeyler öğrenme isteği	Tema	Kategori	Kod	f	%
Evet	İlgi hissi olarak merak	Öğrenme isteği	Yeni konular öğrenmekten hoşlanma	7	18,42
			Yeni konular öğrenmeyi sevme	6	15,79
			Yeni konular öğrenmeyi merak etme / isteme	5	13,16
			Yeni konular öğrenmenin güzel olduğunu ifade etme	3	7,89
	Yoksunluk hissi olarak merak	Öğrenilen bilgilerin eksikliği	Konuları detaylı / ayrıntılı öğrenmeyi merak etme/isteme	8	21,05
			Daha fazla bilgili olmak isteme	6	15,79
Hayır	Merak etmeme	Konuların yeterliliği	Gördüğü konuların yeterli olduğu düşünme	3	7,89
			Toplam	38	100

Tablo 4.18 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinin üç tema, üç kategori ve frekansları toplamı 38 olan yedi farklı koddan oluştuğu görülmektedir. İlgi hissi olarak merak teması altında öğrenme isteği kategorisi incelendiğinde yeni konular öğrenmekten hoşlanma (f=7), yeni konular öğrenmeyi sevme (f=6), yeni konular öğrenmeyi merak etme/isteme (f=5), yeni konular öğrenmenin güzel olduğunu ifade etme (f=3) olmak üzere dört farklı kodun oluştuğu, yoksunluk hissi olarak merak teması altında öğrenilen bilgilerin eksikliği kategorisi incelendiğinde konuları ayrıntılı/detaylı öğrenmeyi merak etme/isteme (f=8) ve daha fazla bilgili olmak isteme (f=6) olmak üzere iki farklı kodun oluştuğu, merak etmeme teması incelendiğinde ise konuların yeterliliği kategorisinin altında gördüğü konuların yeterli olduğunu düşünme (f=3) şeklinde bir kodun oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ilgi hissi olarak merak (%55,26), yoksunluk hissi olarak merak (%36,84) ve merak etmeme (%7,89) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin %92,11'i hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ederken, %7,89'u ise hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler

öğrenmek istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememe nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise öğrenilmek istenilen konuların öğrenme isteğinden ve öğrenilen bilgilerin eksikliğinden kaynaklı iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğrenme isteğinden kaynaklı bulgular incelendiğinde öğrencilerin %18,42'si hoşlandığı, %15,79'u sevdiği, %13,16'sı merak ettiği, %7,89'u ise güzel olduğu için yeni şeyler/konular öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Öğrenilen bilgilerin yetersizliği kategorisi incelendiğinde, öğrencilerin %21,05'i konuları daha detaylı/ayrıntılı öğrenmeyi merak ettiği için, %15,79'u daha fazla bilgili olmak istediği için yeni şeyler öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Merak etmeme teması altında ise öğrencilerin %7,89'u hayat bilgisi derslerinde gördükleri konuların yeterli olduklarını belirtmiş ve bundan dolayı da yeni şeyler öğrenmek istemediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.16, 4.17 ve 4.18 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinde ilgi hissi olarak merak ve merak etmeme temalarında benzerlik olmakla birlikte özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinin yoksunluk hissi olarak merak teması ile diğer sınıf düzeylerinden farklılaştığı görülmektedir. Genel olarak katılımcı öğrencilerin %89,52'si hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ederken, %10,48'i ise hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istediklerini belirtmelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenmenin ilk koşullarından biri meraktır. Bireyin öğrenme süreci merakla başlamaktadır. Bireyler merak ettikleri ölçüde bir konuya ilgiyi duymakta ve öğrenme çabasına girmektedir. Üst yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında merakın ilkökul öğrencilerinde öğrenmeyi güdüleyen güçlü bir uyarıcı olduğu ifade edilebilir (Kızılay, 2019). Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek istediklerini ifade etmeleri, bu derse ilgi duyduklarını ve hayat bilgisi dersinde farklı konuları öğrenme çabası içine girdikleri şeklinde yorumlanabilir. Serin (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmesinde merakın önemine dikkat çekilmiş, merakın öğrenme sürecine dahil edilerek harekete geçirilmesinin öğrencilerin yeni bilgiler edinmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcı öğrencilerin görüşlerinin her üç sınıf düzeyinde de en fazla ilgi hissi olarak merak teması altında ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö9E: *“İuu yeni şeyler öğrenmek istiyorum öğretmenim. Hayvanlarla ilgili şeyleri çok öğrenmek istiyorum. Çiftlikte yaşayan hayvanları çok seviyorum çünkü. Daha çok hayvanları tanımak istiyorum... Iuu ailemle hayvanat bahçesine gidiyorum öğretmenim. Onlar çok hoşuma gidiyor işte.”* şeklinde ifade ederken, S2Ö1E: *“Evet öğretmenim öğrenmek istiyorum ben. Örneğin böyle bilgisayardan değişik değişik araçlar öğrenmek istiyorum. Iu ondan sonra Atatürk’ün okuduğu okulları merak ediyorum. Daha çok resimlerini. Daha tarih dersine geçmedik ama tarih dersiyile ilgili bir şeyler internetten araştırıyorum. Böyle Birinci Dünya Savaşı, Çanakkale Savaşı gibi şeylere bakıyorum. Öğretmenim bunları merak ediyorum. İlgi alanıma giriyor. Böyle hoşuma gidiyor. Iu öğretmenim Atatürk’ün hayatını öğreniyorum böyle kendimi hayat bilgisinde Atatürk’ün küçüklüğündeki gibi hissediyorum. Hani ben de birçok şeyi merak ediyorum. Tarih dersini de çok merak ediyorum. Böyle yeni şeyler öğrendikçe bir şeyler bildikçe kendimi daha özel hissediyorum.”*, S3Ö4K ise *“Aklıma gelmeyen şeyleri öğrenmek istiyorum. Çünkü öğrenmeyi çok seviyorum. Bu yeni şeyler mesela ülkemi korumayı, öğrendiğim şeyleri korumayı öğrenmek, arkadaşlarımdan söyledikleri gibi işte. Bazı ağaçlandırma gibi şeylere katılmak istiyorum. Öyle öğretmenim. Bu tarz çalışmalara katılınca mutlu oluyorum. Kendimi görevimi yerine getirmiş bir şekilde hissediyorum. Öğretmenim mesela bazı ağaçlandırma gibi şeyleri yapamadık, geziye gidemedik öyle şeyleri yapamadık. Öyle şeyleri yapınca belki daha fazla bilgi öğrenebilirdik.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, hayat bilgisi dersinde yeni konular öğrenmenin onların hoşuna gittiği, yeni konuları öğrenmeyi merak ettikleri ve sevdikleri, yeni konular öğrendikçe kendilerini keyifli ve mutlu hissettikleri görülmektedir. Benzer şekilde hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö11K: *“Evet istiyorum. Iu çünkü yeni şeyler öğrenmekten keyif alıyorum öğretmenim. Iu hoşuma gidiyor yeni şeyleri bilmek. Iu doğadaki hayatı merak ediyorum öğretmenim...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö15E: *“İsterdim öğretmenim. Iu piknikte insanlar yerleri kirletiyor ya hani. Ona kalıcı bir çözüm olsun isterdim. Onunla ilgili şeyler yani. Mutlu olurum çevremiz daha temiz olmuş diye. Iu yani*

benim katkım olmuş olurdu...”, S3Ö38K ise *“Öğrenmek istiyorum. Öğretmenim uuu mesela hayvanlarla ilgili bilgileri öğrenmek istiyorum. Mesela hayvanlar hakkında bilmediğim şeyleri öğrenmek çok güzel oluyor yani istiyorum. Çünkü ben hayvanları severim öğretmenim onun için.”* şeklinde cevap vererek hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmenin hoşlarına gittiğini, yeni şeyler öğrenmekten keyif aldıklarını ve yeni şeyler öğrendikçe kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde yeni bilgiler edinmede istekli olduklarını göstermiştir. İlginin güçlü bir motivasyon kaynağı olduğu, öğrenme sürecinin eğlenceli ve zevkli hale getirilmesinde ilgi hissi olarak merakın bilgi edinmenin zevkli beklentisini yansıtabileceği yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Litman ve Jimerson, 2004).

Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin merakının sadece öğrenme isteğinden kaynaklı olmadığı başkalarına bir şeyler öğretme isteğinin de öğrencilerde öğrenme isteğinin oluşmasına neden olduğu görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö15E: *“Evet. Doğal afetleri öğrenmek istiyorum. Deprem bölgesi çünkü ilimiz...Öğrenip herkesi bilgilendirmek istiyorum çünkü. Herkesi bir de bilgilendirmek hoşuma gidiyor öğretmenim.”* şeklinde ifade ederek öğrendikleri bilgileri başkalarına da öğretmenin hoşuna gittiğini bundan dolayı hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istediğini belirtmiştir. Benzer biçimde S1Ö21E: *“Var öğretmenim. Kurallarla ilgili. Evimizdeki okulumuzdaki kurallara uymaya çalışıyorum. Çevremdeki kişileri de uyarıyorum. Bazen kurallara uymuyorlar öğretmenim. Öğretmenime söylüyorum. Bunları bilirse arkadaşlarıma da öğretirim...”* şeklinde görüşlerini ifade ederek, yeni şeyler öğrendiğinde bunları arkadaşlarına da öğreteceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrenme isteğinin altında yatan nedenin başkalarına bir şeyler öğretme arzusu olduğu görülmektedir. Bu arzu sayesinde, öğrencilerin bilgiyi sorgulayıp araştırmak ve arkadaşlarıyla paylaşmak istedikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin yeni bilgileri öğrenerek bunları arkadaşlarına aktarmaktan hoşlandıkları ve bundan zevk aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim Litman ve Jimerson (2004) tarafından yeni bilgiler edinmekten duyulan zevkin ilgi hissi olarak meraka karşılık geldiği, bu merak türünün öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde sayıca az da olsa bazı öğrencilerin hayat bilgisi dersinde gördükleri konuların yeterli olduğunu ifade ettikleri, bu derse ilişkin yeni şeyler öğrenmeyi merak etmedikleri ve bu nedenle hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istemedikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö23K: *“Hayır. Yeterli bunlar öğretmenim. Yeni şeyleri merak etmiyorum çünkü.”* şeklinde ifade ederken, S2Ö18E: *“Ben her şeyi öğrendim. Farklı şeyler öğrenmek istemiyorum. Çünkü baya şey öğrendim.”* şeklinde görüşünü ifade ederek hayat bilgisi dersinde çok şey öğrendiğini ve gördüğü konuların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin gördükleri konuları yeterli görmeleri ve bu derste farklı konuları merak etmemeleri bir olumsuzluk olarak ifade edilebilir. Nitekim merakın, öğrencilerin bilgiyi keşfetmesinde ve araştırmasında önemli bir itici güç olduğu (Goldberg vd., 2015), bireyin bilgiye ulaşmasında temel rol oynadığı, bireyin ilerlemesine imkân sağladığı, öğrenmenin temelini oluşturduğu (Susar-Kırmızı ve Kapıkıran, 2019) ve aynı zamanda öğrenme sürecinin en önemli motivasyon kaynaklarından biri olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Loewenstein, 1994).

Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, araştırmanın dikkat çeken bir başka bulgusunun ise üçüncü sınıf öğrencilerinin yoksunluk hissi olarak merak teması ile diğer sınıf düzeylerinden farklılaşmasıdır. Örneğin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S3Ö7E: *“Öğretmenim ben bazı konuları daha detaylı öğrenmek isterdim. Zaten üçüncü sınıfta bu ders bitiyor. İı daha detaylı öğrenmek isterdim konuları. İı mesela doğada hayat ünitesi daha detaylı olabilirdi. Ben merak ediyorum çünkü.”* şeklinde ifade ederken, S3Ö10E: *“Şey ben daha da öğrenmek istiyorum. İı öğrenmek insan zihnini geliştirdiği için ben daha çok öğrenmek istiyorum. Çok şey öğrenmek istiyorum. İıı daha detaylı olsaydı keşke konularımız.”* biçiminde ifade etmiştir. Benzer şekilde S3Ö16K: *“Öğretmenim hayat bilgisi dersinde daha fazla şey öğrenmek isterdim. Ayrıntılı görmek isterdim. İıı daha az görüyoruz çünkü.”* biçiminde görüşlerini ifade ederken, S3Ö35K ise *“Öğretmenim bence öğrenmeliyim. Çünkü sonuçta hayatla ilgili bir ders. Çok önemli bir ders bence. Öğretmenim ııı hayatı öğrenmem gerekiyorsa nelerde*

eksikliğim varsa onları öğrenmem lazım. Dördüncü sınıfta da olsun isterdim...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konuların yeterli olmadığını, bu derste konuları daha ayrıntılı bir şekilde görerek daha fazla bilgiye sahip olmak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin hayat bilgisi dersiyle ilgili kendilerindeki bilgi eksikliklerinin farkında oldukları, bundan rahatsızlık duydukları, bilgi eksikliklerini gidermek istedikleri, bundan dolayı hayat bilgisi derslerinde gördükleri konuları yeterli görmedikleri ve daha fazla konu öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik yeni şeyler öğrenmek istediklerini ifade etmeleri ve bu derste öğrendikleri konulara ilişkin bilgi eksikliklerinin farkında olmaları olumlu olarak ifade edilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda bireylerin herhangi bir konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin neden olduğu yoksunluğu hissetmelerinin o konuya olan meraklarını harekete geçirdiği ve onların öğrenme isteğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Loewenstein, 1994). Benzer şekilde öğrenme sürecinde öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni bilgileri arasındaki farkın azaltılmasının, öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarının artırılmasında önem arz ettiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Aksoy, 2018).

Hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinde üçüncü sınıf öğrencilerinin, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden yoksunluk hissi teması ile farklılaşmasının nedeninin, bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin hayat bilgisi dersi ile ilgili daha fazla bilgiye maruz kalmalarından kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Nitekim Ntim (2017) tarafından öğrencilerin keşfetme davranışlarının bilgi yoğunluklarına göre uyandırılıp uyandırılmadığının araştırıldığı çalışmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, düşük düzeyde bilgi yoğunluğuna sahip öğrencilere kıyasla yüksek düzeyde bilgi yoğunluğuna sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde bilgi boşluklarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda, birey tarafından bilinen ile bilinmek istenilen arasında algılanan bilgi boşluğunun az olmasının bireyde yoksunluk hissinin daha fazla hissedilmesine ve bilme arzusunun şiddetlenmesine neden olduğu görülmüştür (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018; Loewenstein, 1994). Örneğin Loewenstein (1994), bilinen ile bilinmek istenen arasında bilgi eksikliğinden kaynaklanan farkın yoksunluk hissini ifade ettiğini, bireyin bilmek istedikleri ile bildikleri arasındaki bilgi boşluklarının ne

kadar az ise hissettiği bilme arzusunun o kadar şiddetli olduğunu ve bilgi boşluklarının azaldıkça bilgiye hissedilen yoksunluğun arttığını, öğrenme isteğinin şiddetlendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Elmalı-Özsaray ve Eren (2018), bireyin herhangi bir konuya ilişkin bilgi eksikliğinin neden olduğu yoksunluğu hissetmesinin konuya olan merakını daha fazla arttırdığını, bilgi boşluklarını gidermek için yeni bilgiler öğrenme sürecini harekete geçirdiğini, öğrenme isteğini arttırdığını ve böylelikle bilgiyle ilgili eksikliklerini gidererek yoksunluk hissini azalttığını ve rahatlamasına neden olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.19. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları	Yakın çevresindeki kaynaklar	Ailesine sorma	18	42,86
		Öğretmenine sorma	11	26,19
	Teknolojik kaynaklar	İnternette araştırma	8	19,05
	Basılı kaynaklar	Kitaplardan/dergilerden araştırma	5	11,90
	Toplam		42	100

Tablo 4.19 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 42 olan dört farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması incelendiğinde yakın çevresindeki kaynaklar (f=29), teknolojik kaynaklar (f=8) ve basılı kaynaklar (f=5) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, yakın çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde ailesine sorma (f=18) ve öğretmenine sorma (f=11) olmak üzere iki farklı kodun olduğu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde internette araştırma (f=8) kodunun oluştuğu, basılı kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise kitaplardan/dergilerden araştırma (f=5) kodunun oluştuğu görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğrencilerin bilgiye erişebilmek ve meraklarını giderebilmek için en fazla yakın çevresindeki kaynaklardan (%69,05) yararlandıklarını ifade ettikleri görülürken en az ise basılı kaynaklardan (%11,90) yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yakın

çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde öğrencilerin %42,86'sının hayat bilgisi derslerinde merak ettiği konuları ailesine sorduğunu, %26,19'unun ise öğretmenine sorduğunu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde öğrencilerin %19,05'inin merak ettiği konuları internetten araştırdığını, basılı kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise öğrencilerin %11,90'ının merak ettiği konuları kitaplardan/dergilerden araştırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.20. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları	Yakın çevresindeki kaynaklar	Ailesine sorma	16	32,00
		Öğretmenine sorma	7	14,00
	Teknolojik kaynaklar	İnternetten araştırma	21	42,00
	Basılı kaynaklar	Kitaplardan/dergilerden araştırma	6	12,00
	Toplam		50	100

Tablo 4.20 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 50 olan dört farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması incelendiğinde yakın çevresindeki kaynaklar (f=23), teknolojik kaynaklar (f=21) ve basılı kaynaklar (f=6) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, yakın çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde ailesine sorma (f=16) ve öğretmenine sorma (f=7) olmak üzere iki farklı kodun olduğu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde internetten araştırma (f=21) kodunun oluştuğu, basılı kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise kitaplardan/dergilerden araştırma (f=6) kodunun oluştuğu görülmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğrencilerin bilgiye erişebilmek ve meraklarını giderebilmek için en fazla yakın çevresindeki kaynaklardan (%46) yararlandıklarını ifade ettikleri görülürken en az ise basılı kaynaklardan (%12) yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yakın çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde öğrencilerin %32'sinin hayat bilgisi derslerinde merak ettiği konuları ailesine sorduğunu, %14'ünün ise

öğretmenine sorduğunu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde öğrencilerin %42'sinin merak ettiği konuları internetten araştırdığını, basılı kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise öğrencilerin %12'sinin merak ettiği konuları kitaplardan/dergilerden araştırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.21. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları	Yakın çevresindeki kaynaklar	Ailesine sorma	23	31,94
		Öğretmenine sorma	11	15,28
	Teknolojik kaynaklar	İnternetten araştırma	26	36,11
	Basılı kaynaklar	Kitaplardan/dergilerden araştırma	12	16,67
	Toplam		72	100

Tablo 4.21 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarına ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 72 olan dört farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması incelendiğinde yakın çevresindeki kaynaklar (f=44), teknolojik kaynaklar (f=26) ve basılı kaynaklar (f=12) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, yakın çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde ailesine sorma (f=23) ve öğretmene sorma (f=11) olmak üzere iki farklı kodun olduğu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde internetten araştırma (f=26) kodunun oluştuğu, basılı kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise kitaplardan/dergilerden araştırma (f=12) kodunun oluştuğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğrencilerin bilgiye erişebilmek ve meraklarını giderebilmek için en fazla yakın çevresindeki kaynaklardan (%47,22) yararlandıklarını ifade ettikleri görülürken en az ise basılı kaynaklardan (%16,67) yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yakın çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde öğrencilerin %31,94'ünün hayat bilgisi derslerinde merak ettiği konuları ailesine sorduğunu, %15,28'inin ise öğretmene sorduğunu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde öğrencilerin %36,11'inin merak ettiği konuları internetten araştırdığını, basılı

kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise öğrencilerin %16,67'sinin merak ettiği konuları kitaplardan/dergilerden araştırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.19, 4.20 ve 4.21 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencinin hayat bilgisi dersinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarının benzerlik gösterdiği her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin meraklarını gidermek için en fazla yakın çevresindeki kaynaklardan (ailesine ve öğretmenine sorma) yararlandıkları görülürken en az ise basılı kaynaklardan (kitaplar/dergiler) yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin S1Ö7K: “...*İl öğrenmek istediğim şeyler olduğunda kitaplarımdan bakıyorum. İl anneme ve babama ya da öğretmenime soruyorum. İl aileme soruyorum işte öğretmenim.*” şeklinde ifade ederken, S2Ö12E: “...*Ben bilmediğim şeyleri internetten araştırıyorum ya da anneme babama soruyorum. Ya da öğretmenime soruyorum.*”, S3Ö27E ise “...*Yeni şeyler öğrenmek istediğimde internetten yardım alıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö10E: “...*İl dergilerim var öğretmenim. Oradan bakıyorum. İl anneme babama soruyorum.*” şeklinde görüşünü belirtirken, S2Ö23K: “...*Ben böyle durumlarda kitaplarıma bakıyorum. Bazen annem babama soruyorum bazen de araştırıyorum tabletimden. Kitaplarımdan yapıyorum.*”, S3Ö9K ise “...*İl öğretmenime soruyorum merak ettiğim şeyleri.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aile ve öğretmenlerin çocukların yaşantısında çok önemli bir yere sahip olduğu (Nimsi, 2006), çocukların gelişiminde ev ve okul gibi ortamların en etkili ve destekleyici unsurlar olduğu dikkate alındığında (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin meraklarını gidermek için en fazla yakın çevresindeki kaynaklara başvurmalarının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Nitekim Vardar’a (2015) göre ilkökul döneminde çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü aileleriyle birlikte geçirmektedirler. Bu durum da diğer faktörlerle kıyaslandığında çocukların eğitim sürecinde aile faktörünün etkisini daha önemli kılabilmekte ve bilgiye erişim yollarında başvuru kaynağı olarak aileyi ön plana çıkartabilmektedir. Benzer şekilde ilkökul öğretmenlerinin öğrencileri üzerinde derin izler bıraktıkları ve öğrencileri tarafından olumlu bir şekilde algılandıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle yapılan çalışmalarda, ilkökul öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları belirtilmektedir (İyison, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin, öğretmenlerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olmalarının bilgiye erişim noktasında onlara rahatlıkla merak ettikleri soruları sormalarına neden olmuş olabilir. Bu

durumun da bilgiye erişim noktasında öğretmenleri önemli bir başvuru kaynağı haline getirdiği söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin yanıtları incelendiğinde bazı öğrencilerin meraklarını gidermek için tek bir bilgiye erişim yoluna başvurduğu görülürken bazı öğrencilerin ise birden fazla bilgiye erişim yollarına başvurdukları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Bozkurt'un (2020) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bozkurt (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin internetten bilinçli ve güvenli bir biçimde nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin internetten araştırma ve ders amacıyla yararlandıkları, bazı öğrencilerin internetteki bilgilerin güvenilir olup olmadığına ilişkin farkındalık sahibi oldukları, bazılarının ise farkındalık sahibi olmadıkları ve böyle durumlarda yakın çevresindeki kaynaklardan (aile, öğretmen vb.) destek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgiye erişim yollarında teknolojik ve basılı kaynaklardan yararlanma oranlarının birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin teknolojik ve basılı kaynaklardan yararlanma oranlarında artış olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte öğretmen ile aile iş birliğinin azalmasının ve ailelerin okul sürecine katılım seviyesinde yaşanan düşüşün bu duruma neden olabileceği tahmin edilmektedir. Doğan (2018) tarafından ilkokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş, sınıf seviyesi arttıkça ailelerin okula katılım sürecinin ve öğrenciye desteğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okula uyum ve okuma yazma çalışmalarının yoğunlukta olduğu birinci sınıf döneminde öğrencilerin teknolojik ve basılı kaynaklardan ziyade daha çok anne, baba ve öğretmen gibi yakın çevresindeki kaynaklardan bilgiye erişmeye çalışmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Nitekim Aykaç vd. (2014) tarafından 4+4+4 uygulaması sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sorunların sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği çalışmada, öğrencilerin bu dönemde okula uyum, hazır bulunuşluk, ders ve disiplin ile ilgili problemleri yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Battal (2019) tarafından çalışma grubunu öğretmen ve velilerin oluşturduğu, birinci sınıfa erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik yapılan çalışmanın sonucunda da benzer bulgular

elde edilmiştir. Özellikle bu problemlerin çözümüne yönelik çalışmaların ön planda olduğu bu dönemde, öğretmen ve aile iş birliğinin yoğun olduğu, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişimde bu kaynaklara daha fazla başvurmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Tablo 4.22. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşıyıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri

Güçlük yaşıyıp yaşamama durumu	f	%
Güçlük yaşamıyorum	20	58,82
Kısmen güçlük yaşıyorum	10	29,41
Güçlük yaşıyorum	4	11,76
Toplam	34	100,00

Tablo 4.22 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%58,82) hayat bilgisi derslerinde zorlanmadığı ve güçlük yaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin %29,41'i hayat bilgisi dersinde kısmen güçlük yaşadığını ifade ederken, %11,76'sı ise hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 4.23. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşıyıp yaşamama nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler	Algılama	Dersin kolay olarak görülmesi	12	28,57
	Bilişsel katılım	Öğrencinin dersi etkin dinlemesi	4	9,52
	Sebat	Derse düzenli / çok çalışma	4	9,52
Öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler	Karmaşıklık	Konuları birbirine karıştırma	10	23,81
Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler	Öğretim yöntemleri	Öğretmenin dersi güzel / eğlenceli ve etkili bir şekilde anlatımı	6	14,29
	Hayatilik	Günlük hayattan konuların olması	3	7,14
Öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler	Devamsızlık	Derse devam edememe	3	7,14
Toplam			42	100,00

Tablo 4.23 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik konularda güçlük yaşıyıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dört tema, yedi kategori ve toplamı 42 olan yedi farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması altında algılama (f=12), bilişsel katılım (f=4) ve sebat (f=4) olmak üzere üç farklı kategorinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması altında karmaşıklık (f=10) kategorisinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması altında öğretim yöntemleri (f=6) ve hayatilik (f=3) olmak üzere iki farklı kategorinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasında ise devamsızlık (f=3) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine ilişkin konularda güçlük yaşıyıp yaşamama nedenlerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen temanın öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması (%47,61) olduğu görülürken, en az ifade edilen temanın ise öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması (%7,14) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %28,57'si hayat bilgisi dersininin kolay olduğunu (algılama), %9,52'si dersi etkin bir şekilde dinlediğini (bilişsel katılım), %9,52'si derse düzenli bir şekilde ve çok çalıştığı için (sebat) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %23,81'i konuları birbirine karıştırdığı için (karmaşıklık) hayat bilgisi dersinde kısmen güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %14,29'u öğretmenin dersi güzel/eğlenceli bir şekilde anlattığını (öğretim yöntemleri), %7,14'ü günlük hayattan konular olduğu için (hayatilik) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasına ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %7,14'ü derse devam edemediği için (devamsızlık) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığını ve belli konuları anlamadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.24. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine ilişkin konularda güçlükle yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri

Güçlükle yaşayıp yaşamama durumu	f	%
Güçlükle yaşamıyorum	27	79,41
Kısmen güçlükle yaşıyorum	7	20,59
Toplam	34	100,00

Tablo 4.24 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin %79,41'i hayat bilgisi derslerinde zorlanmadığını ve güçlükle yaşamadıklarını ifade ederken, %20,59'unun ise hayat bilgisi derslerinde kısmen güçlükle yaşadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.25. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlükle yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler	Algılama	Dersin kolay olarak görülmesi	20	52,63
	Bilişsel katılım	Öğrencinin dersi etkin dinlemesi	4	10,53
	Sebat	Derse düzenli / çok çalışma	4	10,53
Öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler	Karmaşıklık	Konuları birbirine karıştırma	6	15,79
Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler	Hayatilik	Günlük hayattan konuların olması	4	10,53
Toplam			38	100,00

Tablo 4.25 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik konularda güçlükle yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin üç tema, beş kategori ve toplamı 38 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması altında algılama (f=20), bilişsel katılım (f=4) ve sebat (f=4) olmak üzere üç farklı kategorinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması altında karmaşıklık (f=6) kategorisinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması altında ise hayatilik (f=4) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlükle yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen temanın öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler

teması (%73,69) olduğu görülürken, en az ifade edilen temanın ise öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması (%10,53) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %52,63'ü hayat bilgisi dersininin kolay olduğunu (algılama), %10,53'ü dersi etkin bir şekilde dinlediğini (bilişsel katılım), %10,53'ü derse düzenli bir şekilde ve çok çalıştığı için (sebat) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %15,79'u konuları birbirine karıştırdığı için (karmaşıklık) hayat bilgisi dersinde kısmen güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %10,53'ü günlük hayattan konular olduğu için (hayatilik) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 4.26. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri

Güçlük yaşayıp yaşamama durumu	f	%
Güçlük yaşamıyorum	24	63,16
Kısmen güçlük yaşıyorum	14	36,84
Toplam	38	100,00

Tablo 4.26 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin %63,16'sı hayat bilgisi derslerinde zorlanmadığını ve güçlük yaşamadığını ifade ederken, %36,84'ünün ise hayat bilgisi derslerinde kısmen güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.27. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşıyıp yaşamama nedenlerine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Alt tema	Kategori	Kod	f	%
Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler	Algılama	Dersin kolay olarak görülmesi	14	30,43
	Bilişsel katılım	Öğrencinin dersi etkin dinlemesi	5	10,87
	Sebat	Derse düzenli / çok çalışma	5	10,87
Öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler	Karmaşıklık	Konuları birbirine karıştırma	10	21,74
Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler	Öğretim yöntemleri	Öğretmenin dersi güzel / eğlenceli ve etkili bir şekilde anlatımı	3	6,52
	Hayatilik	Günlük hayattan konuların olması	4	8,70
Öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler	Devamsızlık	Derse devam edememe	5	10,87
		Toplam	46	100,00

Tablo 4.27 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik konularda güçlük yaşıyıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dört tema, yedi kategori ve toplamı 46 olan yedi farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması altında algılama (f=14), bilişsel katılım (f=5) ve sebat (f=5) olmak üzere üç farklı kategorinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması altında karmaşıklık (f=10) kategorisinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması altında öğretim yöntemleri (f=3) ve hayatilik (f=4) olmak üzere iki farklı kategorinin oluştuğu, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasında ise devamsızlık (f=5) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine ilişkin konularda güçlük yaşıyıp yaşamama nedenlerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen temanın öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması (%52,17) olduğu görülürken, en az ifade edilen temanın ise öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması (%10,87) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasına ilişkin görüşleri

incelendiğinde, öğrencilerin %30,47'si hayat bilgisi dersininin kolay olduğunu (algılama), %10,87'si dersi etkin bir şekilde dinlediğini (bilişsel katılım), %10,87'si derse düzenli bir şekilde ve çok çalıştığı için (sebat) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %21,74'ü konuları birbirine karıştırdığı için (karmaşıklık) hayat bilgisi dersinde kısmen güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %6,52'si öğretmen dersi güzel/eğlenceli bir şekilde anlattığını (öğretim yöntemleri), %8,70'i günlük hayattan konular olduğu için (hayatilik) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasına ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %10,87'si derse devam edemediği için (devamsızlık) hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığını ve belli konuları anlamadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.22, 4.23, 4.24, 4.25, 4.26 ve 4.27 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı, öğrencilerin görüşlerinin benzer temalar, kategoriler ve kodlar altında sınıflandırıldığı, genel olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri sorulan S1Ö10E: *“Hayat bilgisi dersimiz kolay bence öğretmenim. Ben zorlanmıyorum. Kolay geliyor çünkü işlediğimiz konularımız. İıı yapabiliyorum...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö13K: *“Öğretmenim benim hayat bilgisinde yok. Hayat bilgisini çok seviyorum kolay çünkü pek sorunum olmuyor...”*, S3Ö5E ise *“Yok. Çünkü dersler genellikle çok kolay oluyor. Yani konuları anlayınca gerisi hemen yapılıyor. Yok yani...”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde S1Ö18K: *“Yok. Yapabiliyorum ben. İıı kolay çünkü.”* şeklinde görüşlerini ifade ederken, S2Ö15E: *“Benimki yok öğretmenim. Çünkü çok kolay geliyor hayat bilgisi. Hiç zorlanmıyorum. İıı seviyorum hayat bilgisi dersini.”*, S3Ö30K ise *“İıı hayır. Bana çok kolay geliyor oradaki sorular okuma metinleri falan...”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersini kolay bir ders olarak algıladıkları, dersi sevdikleri ve bundan dolayı bu derste konularda herhangi bir güçlük

yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun Oker ve Tay (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Oker ve Tay (2019) tarafından ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersiyle ilgili görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla yapılan betimleyici araştırma yönteminde, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düşünceleri elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin görüşleri 13 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen kategorinin hayat bilgisinin dersinin çok güzel bir ders olduğu kategorisi olmuştur. Bu kategoriyi ise hayat bilgisi dersi sevdiğim bir ders ve hayat bilgisi dersi eğlenceli bir ders kategorileri takip etmiştir. Başka bir ifadeyle hayat bilgisi dersi öğrenciler tarafından çoğunlukla güzel, sevilen ve eğlenceli bir ders olarak ifade edilmiştir. Gündoğan (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, öğrencilerin hayat bilgisi dersinin eğlenme gereksinimlerini karşıladığını belirttikleri görülmüştür.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde hayat bilgisi dersini etkin bir şekilde dinlediklerini (bilişsel katılım) ve bundan dolayı bu derste zorlanmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama durumlarına ilişkin görüşleri sorulan S1Ö28E: *“Zorlandığım konu yoktu. Çünkü öğretmeni dinleyince her şey kolay.”* şeklinde ifade ederken, S2Ö9K: *“Yok öğretmenim. Çünkü öğretmenimi çok iyi dinliyorum...”*, S3Ö32K: *“Hayır yok. Ödevlerimi yaparken de ders yaparken de zorlandığım bir şey yok. Öğretmenimi çok iyi dinliyorum...”* şeklinde ifade ederek hayat bilgisi dersini etkin bir şekilde dinlediğini ve bundan dolayı bu derse yönelik herhangi bir zorluk yaşamadığına vurgu yapmıştır. Bilişsel katılım (cognitive engagement), bireyin öğrenme sürecinde dikkat dağıtıcı uyaranları bastırması, ısrarcı olması, karmaşık ve zor konulara ilişkin zihinsel açıdan çaba göstermesine vurgu yapan bir kavramdır (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinde öğretmenlerini etkili bir şekilde dinlemelerinin ve bu derste işlenen konulara yönelik etkin zihinsel çaba göstermelerinin hayat bilgisi dersini daha kolay bir şekilde anlamalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşamamalarında derse düzenli ve sıkı bir şekilde çalışmalarının etkili olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö21E: *“Yok. Çünkü çok*

çalışıyorum. Sürekli kitap okuyorum. O yüzden hiç zorlandığım konu yok...” şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö6K: *“Yok öğretmenim. Ben daha çok derslerimi daha iyi tekrarlıyorum zaten. Mesela bugün telafi vardı. Telafiden geldikten sonra evde derslerimi işledim...”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S3Ö4K: *“Öğretmenim anlamakta güçlük çektiğim bir konu yok. Çünkü dersime uygun bir şekilde çok çalışıyorum.”* şeklinde görüşlerini belirterek hayat bilgisi dersine düzenli ve sıkı bir şekilde çalıştığını bundan dolayı bu derse yönelik herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin başarılarının altında yatan faktörlerden birisinin de sistemli ve düzenli bir biçimde ders çalışmanın olduğu dikkate alındığında (Vatansever-Bayraktar ve Karakülçe, 2023), öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşamamış olmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenmeye yönelik olumlu içsel faktörlerin yanında öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörlerin de öğrencilerin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşamamalarında etkili olduğu görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşleri sorulan S1Ö15E: *“Benim zorlandığım konu yok. İu öğretmenimiz çok güzel anlatıyor...”* şeklinde ifade ederken, S3Ö27E: *“Hayır öğretmenim zorlanmıyorum. Çok eğlenceli hayat bilgisi dersi. Öğretmenimiz bize çok güzel anlatıyor...”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde S1Ö30K: *“Yok. Çünkü zaten hayat bilgisi günlük hayatta karşılaştığımız şeyler...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö25K: *“İu yok öğretmenim. Hayatın içinden olduğu için iu yani yapabiliyorum. Sıkıntı yaşamıyorum...”*, S3Ö18E: *“Öğretmenim benim yok. Hayatımızla ilgili şeyler hepsi çünkü...”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde hayat bilgisi dersinin günlük hayattan konuları içermesinin ve bu dersin öğretmenler tarafından etkili öğretim yöntemleriyle işlenmesinin dersin öğrenciler tarafından daha kolay bir şekilde anlaşılmasına katkı sağladığı ve öğrencilerin bu derste güçlük yaşamamalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Güven ve Kılıç (2017) tarafından hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizinin yapıldığı çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş, hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bu derse ilişkin başarıları ve tutumları üzerinde çoğunlukla etkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulguları, öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal olumsuz

faktörlerin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik bazı konularda kısmen güçlük yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö31K: *“İu mevsimler konusunu görürken zorlanmışım. İu çünkü hastaydım o gün o derse girememiştim. O yüzden zorlanmışım...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö12E: *“Öğretmenim bana göre yönler biraz zor oldu. Mesela yerleri karıştırıyor. Ezberlemek zor oldu...”*, S3Ö16K: *“Var öğretmenim. Ben de bazen trafik işaretlerini karıştırıyorum. Birbirine benziyor bazıları çünkü...”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde S1Ö22E: *“Gezegeenler konusu vardı öğretmenim. Çünkü dokunamıyoruz, göremiyoruz öğretmenim. Anlamıyordum o yüzden...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö2K: *“...Mesela bazı etkinliklerde evet hayır soruları oluyor. Onları anlayamıyorum. Mesela hayvanlar konularında, sağlık konularında evet hayır sorularında anlamıyorum o kadar. Karıştırıyorum bazı konuları bazen. Diğerlerini hepsini anlıyorum ama.”*, S3Ö22E ise *“Var öğretmenim. İuu ama bunun nedeni hatalı sorular ve cevaplardan kaynaklı... Karantinaya girerken zorlanmışım devam etmediğim için öğretmenim. Anlamamışım o konuyu.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde özellikle birbirine yakın olan kavramların öğrenciler tarafından karıştırıldığı, bazı konuların öğrencilere soyut geldiği, derse devam edememe durumunun öğrencilerin hayat bilgisi dersinde bazı konularda güçlük yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Özellikle salgın sürecinde öğrencilerin derse devam edememelerinin öğrenmelerini olumsuz etkilediği ve hayat bilgisi dersinde bazı konuların öğrenilmesinde güçlük yaşamalarına neden olduğu dikkat çekmektedir. Aktepe vd.'ne (2017) göre öğrenmenin temelini kavramlar oluşturmaktadır. Doğru ve tam bir öğrenme kavramların bilinmesiyle ve kavramlar arası ilişkilerin doğru kurulmasıyla gerçekleşebilmektedir. Bu dersin öğretiminde kavram öğretiminin kullanılması ise öğrencilerin daha kolay bir şekilde öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin hayat bilgisi dersinde birbirine yakın olan kavramları karıştırmasının bu derste güçlük yaşamalarına neden olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersine devam edemeyen öğrencilerin, derste anlatılan konulara ilişkin önemli ayrıntıları kaçırdıkları ve bu nedenle dersi anlamakta güçlük yaşadıkları söylenebilir. Nitekim Malcolm vd.'ne (2003) göre öğrenmenin sürekliliği derslere devam etmekle sağlanabilmektedir. Öğrencinin dersi anlamasında ve derse ilişkin başarısının artmasında derslere devam etmesi önem arz etmektedir.

Tablo 4.28. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar	Yakın çevresindeki kaynaklar	Aile büyüklerine sorma	12	55,55
		Öğretmenine sorma	4	18,18
	Görsel kaynaklar	Poster, pano hazırlama / resim çizme	3	13,64
	Teknolojik kaynaklar	İnternette araştırma yapma	3	13,64
		Toplam	22	100

Tablo 4.28 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 22 olan dört farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar teması incelendiğinde yakın çevresindeki kaynaklar (f=16), görsel kaynaklar (f=3) ve teknolojik kaynaklar (f=3) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, yakın çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde aile büyüklerine sorma (f=12) ve öğretmenine sorma (f=4) olmak üzere iki farklı kodun olduğu, görsel kaynaklar kategorisi incelendiğinde poster, pano hazırlama/resim çizme kodunun oluştuğu, teknolojik kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise internette araştırma yapma (f=3) kodunun oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.28 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda en fazla yakın çevresindeki kaynaklara (%73,73) başvurdukları görülürken en az ise görsel kaynaklar (%13,64) ve teknolojik kaynaklara (%13,64) başvurdukları görülmektedir. Öğrencilerin %55,55'i güçlük/zorlandıkları yaşadıkları konularda aile büyüklerinden destek aldıklarını ifade ederken, %18,18'i öğretmenlerinden destek aldıklarını, %13,64'ü poster, pano hazırlama ve resim çizdiklerini, %13,64'ü ise konuyu internette araştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.29. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Sözlü kaynaklar	Yakın çevresindeki kaynaklar	Aile büyüklerine sorma	4	57,14
		Öğretmenine sorma	3	42,86
		Toplam	7	100

Tablo 4.29 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşlerinin bir tema, bir kategori ve frekansları toplamı yedi olan iki farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Sözlü kaynaklar teması incelendiğinde, yakın çevresindeki kaynaklar (f=7) şeklinde bir kategorinin oluştuğu görülürken bu kategori altında ise aile büyüklerine sorma (f=4) ve öğretmenine sorma (f=3) olmak üzere iki farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.29 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda yakın çevresindeki kaynaklara (%100) başvurdukları, öğrencilerin %57,14'ünün güçlük/zorlandıkları yaşadıkları konularda aile büyüklerinden destek aldıklarını ifade ettikleri, %42,86'sının ise öğretmenlerinden destek aldıklarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.30. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
	Yakın çevresindeki kaynaklar	Aile büyüklerine sorma	8	34,78
		Öğretmenine sorma	3	13,04
Sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar	Teknolojik kaynaklar	İnternette araştırma yapma	8	34,78
	Yazılı kaynaklar	Basılı kaynaklar	4	17,39
		Toplam	23	100

Tablo 4.30 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 23 olan dört farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar teması incelendiğinde yakın çevresindeki kaynaklar (f=11), teknolojik kaynaklar (f=8) ve yazılı kaynaklar (f=4) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, yakın

çevresindeki kaynaklar kategorisi incelendiğinde aile büyüklerine sorma (f=8) ve öğretmenine sorma (f=3) olmak üzere iki farklı kodun olduğu, teknolojik kaynaklar kategorisinde internetten araştırma yapma (f=8) kodunun olduğu, yazılı kaynaklar kategorisi incelendiğinde ise basılı kaynaklar (f=4) kodunun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.30 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda en fazla yakın çevresindeki kaynaklara (%47,82) başvurdukları görülürken en az ise yazılı kaynaklara (%17,39) başvurdukları görülmektedir. Öğrencilerin %34,78'i hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığı konularda aile büyüklerine sorduğunu, %34,78'i internetten araştırma yaptığını, %17,39'u basılı kaynaklardan yararlandığını, %13,04'ü ise öğretmenine sorduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.28, 4.29 ve 4.30 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı, her üç sınıf düzeyinde de çoğunlukla öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda yakın çevresindeki kaynaklara başvurdukları görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadığı konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşleri sorulan S1Ö14K: *“İyi ama ben aslında zorluk çektim... İyi zorluk çektiğimde annem babam bana yardım ediyordu...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö14E: *“Benimki de yönler vardı karıştıyordu ama iyi hani ezberledim. Öğretmenimden, annemden, babamdan yardım aldım...”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadıkları konularda anne, baba ve öğretmen gibi yakın çevresindeki kişilerden destek aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde S3Ö23K: *“Bazen anlamakta güçlük çekiyorum. Dikkatim dağılıyor derste yani. Derse gidemediğim zamanlarda zorlandığım oluyor ama böyle durumlarda annemden veya babamdan yardım istiyorum. Eğer onlar da bilmiyorsa internetten araştırıyorum.”* şeklinde görüşlerini ifade ederek hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığı konularda yakın çevresindeki kaynakların yanında teknolojik kaynaklara da başvurduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerden S1Ö24K, hayat bilgisi dersinde zorluk yaşadığı konulara ilişkin görüşlerini *“Var. Milli bayramlar ve dini bayramlar. Çünkü biraz zor bir konu. Karıştırıyorum bu konuyu. Anneme soruyorum. İyi öğretmenime soruyorum. Kitap okuyarak buluyorum.”* şeklinde

ifade etmiş, hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığı konularda yakın çevresindeki kaynaklarla birlikte basılı kaynaklardan da yararlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S2Ö8E: “*Öğretmenim ben yönleri karıştırmıştım. Onda zorlanmıştım biraz. Öğretmenim karıştırıyordum. İnternetten bakıyorum. Kitaplarımdan bakıyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiş ve hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadığı konularda teknolojik ve basılı kaynaklara başvurduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerden S3Ö35K ise “*İuu öğretmenim olmuştur. Immmm öğretmenim mesela batıyı ve doğuyu bulabilirim ama diğer ikisinde zorlanmıştım. Bir de trafik levhalarında filan zorlanmıştım. Öğretmenim uu kitaplardan falan bakıyorum. Iu öğretmenim internetten araştırıyorum. Öğretmenime soruyorum.*” şeklinde görüşünü ifade etmiş, hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadığı konularda birden fazla kaynağa başvurduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde hayat bilgisi dersinde güçlük yaşanan konulara ilişkin bazı öğrencilerin tek bir kaynağa başvurdıkları görülürken bazı öğrencilerin ise birden fazla kaynağa başvurdıkları görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdıkları kaynaklara ilişkin görüşleri incelendiğinde teknolojik kaynaklardan yararlanma durumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğu ise araştırmada dikkat çeken bir başka bulgudur.

Katılımcı öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarında başvurduğu kaynaklar ile hayat bilgisi dersinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdıkları kaynakların aynı olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın ikinci problem cümlesinde ilgili temalar ele alınırken sadece öğrencilerin hayat bilgisi dersinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarında başvurdıkları kaynaklara ilişkin tema göz önünde bulundurulmuştur.

4.1.3 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Başarı Duygularına İlişkin Bulgular ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik başarı duygularına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek için katılımcı öğrencilere bu kapsamda dört soru sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda “derslerin başlangıcında olumlu duygular, dersler esnasında olumlu duygular, dersler

esnasında olumsuz duygular, derslerin sonunda olumlu duygu, derslerin sonunda olumsuz duygu, ödevler ile ilgili olumlu duygular ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular” olmak üzere yedi tema elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sırasıyla verilmiştir. Katılımcı yanıtları birden fazla kod içerisine girebildiği için frekans değerleri bazı yerlerde kişi sayısını değil belirtilen görüş sayısını ifade etmektedir.

Tablo 4.31. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Derslerin başlangıcında olumlu duygular	Mutluluk	Yeni bilgiler / konular öğrenmenin vereceği heyecan/haz	18	51,43
		Dersin çok sevilmesi	3	8,57
	Sevinç	Yeni/farklı konular öğreneceği için sevinme	7	20,00
		Dersi çok eğlenceli bulma	3	8,57
	Keyif	Öğretmenin anlatacağı konuları merak edip heyecanlanma	4	11,43
		Toplam	35	100

Tablo 4.31 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 35 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Derslerin başlangıcında olumlu duygular teması incelendiğinde mutluluk (f=21), sevinç (f=10) ve keyif (f=4) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, mutluluk kategorisinde yeni bilgiler/konular öğrenmenin vereceği heyecan/haz (f=18) ve dersin çok sevilmesi (f=3) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, sevinç kategorisi incelendiğinde yeni/farklı konular öğreneceği için sevinme (f=7) ve dersi çok eğlenceli bulma (f=3) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, keyif kategorisi incelendiğinde ise öğretmenin anlatacağı konuları merak edip heyecanlanma (f=4) şeklinde bir kodun oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin tamamının olumlu duygular (%100) teması altında oluştuğu, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında en fazla hissettikleri duygunun mutluluk (%60,00), en az hissettikleri duygunun ise keyif (%11,43) duygusu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin %51,43’ü hayat bilgisi derslerinde yeni bilgiler öğrenecek olmanın

derslerin başlangıcında kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğunu ifade ederken, %8,57'si hayat bilgisi dersini çok sevdikleri için ders öncesinde kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %20'si hayat bilgisi derslerinin başlangıcında yeni/farklı konular öğreneceğini hissettiği için sevinçli olduğunu belirtirken, %8,57'si hayat bilgisi dersini çok eğlenceli buldukları için kendilerini sevinçli hissettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %11,43'ü ise hayat bilgisi derslerinin başlangıcında öğretmenin anlatacağı konuları merak edip heyecanlandığını ve ders başlamadan önce kendini keyifli hissettiklerini belirtmiştir.

Tablo 4.32. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Derslerin başlangıcında olumlu duygular	Mutluluk	Yeni bilgiler / konular öğrenmenin vereceği heyecan/haz	16	43,24
		Dersin çok sevilmesi	3	8,11
	Sevinç	Yeni/farklı konular öğreneceği için sevinme	16	43,24
		Dersi çok eğlenceli bulma	2	5,41
		Toplam	37	100

Tablo 4.32 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin bir tema, iki kategori ve frekansları toplamı 37 olan dört farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Derslerin başlangıcında olumlu duygular teması incelendiğinde mutluluk (f=19), ve sevinç (f=18) olmak üzere iki farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, mutluluk kategorisinde yeni bilgiler/konular öğrenmenin vereceği heyecan/haz (f=16) ve dersin çok sevilmesi (f=3) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, sevinç kategorisi incelendiğinde yeni/farklı konular öğreneceği için sevinme (f=16) ve dersi çok eğlenceli bulma (f=2) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin tamamının olumlu duygular (%100) teması altında oluştuğu, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında en fazla hissettikleri duyguların mutluluk (%51,35) ve sevinç (%48,65) duyguları olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin %43,24'ü hayat bilgisi derslerinde yeni bilgiler/konular öğrenecek olmanın derslerin başlangıcında kendilerini mutlu

hissetmelerine neden olduğunu ifade ederken, %8,11'i hayat bilgisi dersini çok sevdikleri için ders öncesinde kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %43,24'ü hayat bilgisi derslerinin başlangıcında yeni/farklı konular öğreneceğini hissettiği için sevinçli olduğunu belirtirken, %5,41'i hayat bilgisi dersini çok eğlenceli buldukları için kendilerini sevinçli hissettiklerini belirtmiştir.

Tablo 4.33. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Derslerin başlangıcında olumlu duygular	Mutluluk	Yeni bilgiler / konular öğrenmenin vereceği heyecan/haz	16	41,03
		Dersin çok sevilmesi	6	15,38
	Sevinç	Yeni/farklı konular öğreneceği için sevinme	9	23,08
		Dersi çok eğlenceli bulma	3	7,69
	Keyif	Öğretmenin anlatacağı konuları merak edip heyecanlanma	5	12,82
		Toplam	39	100

Tablo 4.33 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin bir tema, üç kategori ve frekansları toplamı 39 olan beş farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Derslerin başlangıcında olumlu duygular teması incelendiğinde mutluluk (f=22), sevinç (f=12) ve keyif (f=5) olmak üzere üç farklı kategorinin ortaya çıktığı görülürken, mutluluk kategorisinde yeni bilgiler/konular öğrenmenin vereceği heyecan/haz (f=16) ve dersin çok sevilmesi (f=6) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, sevinç kategorisi incelendiğinde yeni/farklı konular öğreneceği için sevinme (f=9) ve dersi çok eğlenceli bulma (f=3) şeklinde iki farklı kodun oluştuğu, keyif kategorisi incelendiğinde ise öğretmenin anlatacağı konuları merak edip heyecanlanma (f=5) şeklinde bir kodun oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.33 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin tamamının olumlu duygular (%100) teması altında oluştuğu, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında en fazla hissettikleri duygunun mutluluk (%56,41), en az hissettikleri duygunun ise keyif (%12,82) duygusu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin %41,03'ü hayat bilgisi derslerinde yeni bilgiler öğrenecek olmanın derslerin başlangıcında kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğunu ifade

ederken, %15,38'i hayat bilgisi dersini çok sevdikleri için ders öncesinde kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %20,08'i hayat bilgisi derslerinin başlangıcında yeni/farklı konular öğreneceğini hissettiği için sevinçli olduğunu belirtirken, %7,69'u hayat bilgisi dersini çok eğlenceli buldukları için kendilerini sevinçli hissettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %12,82'si ise hayat bilgisi derslerinin başlangıcında öğretmenin anlatacağı konuları merak edip heyecanlandığını ve ders başlamadan önce kendini keyifli hissettiklerini belirtmiştir.

Tablo 4.31, 4.32 ve 4.33 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettikleri duygulara ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında olumlu duygular hissettikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan S1Ö10E: *“Heyecanlanıyorum, mutlu oluyorum yeni şeyler öğreneceğim diye. İu hep hayatımızdan şeyler öğrendiğimiz için heyecanlanıyorum.”* şeklinde ifade ederken, S2Ö4E: *“Heyecanlanıyorum yani. Mesela nasıl desem heyecanlandığım zaman kendime güveniyorum. Yani nasıl desem yani soruları yapabilirim diyorum. Genelde mutluyum.”*, S3Ö4K: *“Ben çok mutlu oluyorum öğretmenim ders başlayacağı için ve derse katıldığım için. Çünkü ders yapmayı çok seviyorum. Konuyu öğrendikçe de mutlu oluyorum öğretmenim. İuuu korktuğum için heyecanlanmıyorum fakat çok mutlu oluyorum. Ders yapacağım için heyecanlanıyorum. Mutlu oluyorum...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersinde günlük yaşamla ilgili yeni bilgiler/konular öğrenecekleri için heyecanlandıklarını ve kendilerini hayat bilgisi derslerinin başlangıcında mutlu hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersini sevmelerinin bu dersin başlangıcında kendilerini mutlu hissetmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö23K: *“Ders başlamadan önce mutlu oluyorum. Çünkü hayat bilgisi dersini çok seviyorum...”* şeklinde görüşünü ifade etmiş, dersi çok sevdiği için hayat bilgisi dersinin başlangıcında kendisini mutlu hissettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S2Ö12E: *“Ders öncesinde çok heyecanlanıyorum. İu seviyorum çünkü dersi. Farklı şeyler öğreniyorum. Çok mutlu oluyorum ben.”*, S3Ö25K ise *“Derse başlamadan önce mutluluk, heyecan ve merak hissediyorum öğretmenim.*

Çünkü hayat bilgisi dersini çok seviyorum. İu yeni şeyler öğreneceğim diyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederek hayat bilgisi derslerinin başlangıcında kendisini mutlu hissetmesinde derse olan sevgisinin ve yeni şeyler öğrenmenin vereceği heyecanın etkili olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında aynı nedenler karşısında farklı duygular hissettiklerini ifade ettikleri de görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö24K: *“İu neler öğreneceğimi merak ediyorum. Böyle öğretmenim ne anlatacak diye. Bir şeyler öğreneceğim için mutlu oluyorum.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö18E: *“Öğretmenim ben öğretmen hangi konuyu işleyecek bana hangi sorular soracak diye heyecanlanıyorum. Merak ediyorum işleyeceğimiz konuları. Sevinçli oluyorum yeni şeyler öğreneceğim için.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S3Ö26K: *“Heyecanlı ve mutlu hissediyorum. Çünkü neler öğreneceğimi merak ediyorum öğretmenim...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S3Ö38K: *“Öğretmenim çok heyecanlı oluyorum. Çünkü dersi çok sevdiğim için merak ediyorum ne öğreneceğimi. Sevinçli oluyorum yani.”*, S1Ö1K: *“Ders başlamadan önce heyecanlanıyorum. Keyifli oluyorum öğretmenim. Hayat bilgisi dersini çok seviyorum çünkü. Öğretmenimizin anlatacağı konuları merak ediyorum...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde kimi öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında neler öğreneceklerini merak ettikleri için heyecanlandıklarını ve kendilerini mutlu hissettiklerini ifade ettikleri görülürken kimi öğrencilerin ise bu durum karşısında sevinçli ve keyifli olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersini eğlenceli buldukları, bu dersi sevdikleri ve derse ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S3Ö20E: *“Daha çok heyecanlanıyorum çünkü yeni konular öğreneceğimizden dolayı. Sevdiğim konulardan hayat bilgisi de. Hem kolay geliyor hem de bana eğlenceli geliyor. Sevinçli oluyorum...”* şeklinde görüşünü ifade ederek hayat bilgisi dersine yönelik olumlu bir algıya sahip olduğunu, bu derse başlamadan önce kendisini sevinçli hissettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S3Ö29K: *“Heyecanlanıyorum. Öğretmenimle ve arkadaşarımla ders yapacağımız için sevinçliyim. Derslerimiz çok eğlenceli geçiyor çünkü.”* şeklinde görüşünü belirterek bu dersi çok eğlenceli bulduğunu ve hayat bilgisi derslerinin başlangıcında

kendisini sevinçli hissettiğini belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden S1Ö19K ise *“Ders başlamadan önce öğretmenimin ne anlatacağını merak ettiğim için keyifli oluyorum...”* şeklinde görüşünü ifade ederek derste ne öğreneceğine ilişkin merakının kendisini keyfli hissetmesine neden olduğunu ifade etmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersini sevdikleri, bu dersi eğlenceli buldukları, ders başlamadan önce neler öğreneceklerini merak ettikleri ve heyecanlandıkları, bundan dolayı hayat bilgisi derslerinin başlangıcında mutluluk, sevinç ve keyif gibi olumlu duyguları hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Gündoğan (2020) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin hayat bilgisi dersini gerçek yaşamla bağlantılı bulduklarını, dersin günlük sorunların üstesinden gelmede kendilerine bazı bilgi ve becerileri kazandırdığını ve eğlenme ihtiyaçlarını karşıladığı yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin hayat bilgisi dersini günlük hayatla ilişkili ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin algı ve isteklerinin ortaya konulduğu çalışmada öğrencilerin hayat bilgisi dersinde bulunan tüm konuları sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde hayat bilgisi dersinin ilkokul öğrencileri tarafından eğlenceli ve sevilen bir ders olarak algılandığı, bu durumun ders öncesinde öğrenciler tarafından olumlu duyguların hissedilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Oker (2019) tarafından ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin en fazla çok güzel, sevdiğim ve eğlenceli bir ders şeklinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.34. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Dersler esnasında olumlu duygular	Mutluluk	Derslerin / etkinliklerin eğlenceli geçmesi	15	30,61
		Etkinlikleri doğru yapabilme	9	18,37
		Yeni / farklı konular öğrenme	9	18,37
		Derse aktif katılma	4	8,16
Dersler esnasında olumsuz duygular	Can sıkıntısı	Çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorluklar	3	6,12
		Çevrim içi derslerde söz hakkı alamama	3	6,12
	Üzüntü	Etkinlikleri yanlış yapma	3	6,12
	Utanma	Sorulara doğru cevap verememekten duyulan mahcubiyet	3	6,12
		Toplam	49	100

Tablo 4.34 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, dört kategori ve frekansları toplamı 49 olan sekiz farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Dersler esnasında olumlu duygular teması altında mutluluk (f=37) kategorisi oluşurken, dersler esnasında olumsuz duygular teması altında can sıkıntısı (f=3), üzüntü (f=3) ve utanma (f=3) olmak üzere üç farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin olumlu (%75,52) ve olumsuz (%24,48) duygular temaları altında oluştuğu görülmektedir. Olumlu duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %30,61'i hayat bilgisi dersi esnasında derslerin/etkinliklerin eğlenceli geçtiğini, %18,37'si etkinlikleri doğru yapabildiğini, %18,37'si yeni/farklı konular öğrendiğini, %8,16'sı ise derse aktif bir şekilde katıldığı için hayat bilgisi dersleri süresince kendisini mutlu hissettiğini ifade etmiştir. Olumsuz duygular teması incelendiğinde ise katılımcı öğrencilerin %6,12'si çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorluklardan dolayı, %6,12'si ise çevrim içi derslerde söz hakkı alamadığı için can

sıkıntısı hissettiğini, %6,12'si etkinlikleri yanlış yaptığı için üzüldüğünü, %6,12'si ise sorulara doğru cevap verememekten dolayı utandığını belirtmiştir.

Tablo 4.35. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Dersler esnasında olumlu duygular	Mutluluk	Derslerin / etkinliklerin eğlenceli geçmesi	17	26,56
		Yeni / farklı konular öğrenme	9	14,06
		Etkinlikleri doğru yapabilme	7	10,94
		Derse aktif katılma	4	6,25
Dersler esnasında olumsuz duygular	Can sıkıntısı	Çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorluklar	3	4,69
		Çevrim içi derslerde söz hakkı alamama	3	4,69
		Çok yazı yazma	3	4,69
		Aynı şeylerin sürekli tekrar edilmesi ve derslerin sıkıcı geçmesi	3	4,69
	Üzüntü	Etkinlikleri yanlış yapma/yapamama ve derste söz hakkı alamama	6	9,38
	Öfke	Dersi dinlemeyi ve etkinlikleri yapmayı olumsuz etkileyen nedenlerden dolayı sinirlenme	5	7,81
	Kaygı	Etkinliği/soruyu yapamamaktan kaynaklanan endişe	4	6,25
		Toplam	64	100

Tablo 4.35 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, beş kategori ve frekansları toplamı 64 olan 11 farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Dersler esnasında olumlu duygular teması altında mutluluk (f=37) kategorisi oluşurken, dersler esnasında olumsuz duygular teması altında can sıkıntısı (f=9), üzüntü (f=6), öfke (f=5) ve kaygı (f=4) olmak üzere beş farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.35 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin olumlu (%57,80) ve olumsuz (%42,20) duygular temaları altında oluştuğu görülmektedir. Olumlu duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %26,56'sı hayat bilgisi dersi süresince derslerin/etkinliklerin eğlenceli geçtiğini, %14,06'sı yeni/farklı konular

öğrendiğini, %10,94'ü etkinlikleri doğru yapabildiğini, %6,25'i ise derse aktif bir şekilde katıldığı için hayat bilgisi dersleri süresince kendisini mutlu hissettiğini ifade etmiştir. Olumsuz duygular teması incelendiğinde ise katılımcı öğrencilerin %4,69'u çevrim içi derslerde yaşanan akasaklıklar ve zorluklardan dolayı, %4,69'u çevrim içi derslerde söz hakkı alamadığı için, %4,69'u çok yazı yazdığı için, %4,69'u ise derste aynı şeylerin sürekli tekrar etmesi ve derslerin sıkıcı geçmesinden dolayı can sıkıntısı hissettiğini, %9,38'i etkinlikleri yanlış yapmaktan/yapamamaktan ve derste söz hakkı alamamaktan dolayı üzüldüğünü, %7,81'i dersi dinlemeyi ve etkinlikleri yapmayı olumsuz etkileyen nedenlerden dolayı öfkelenildiğini, %6,25'i ise etkinlikleri/soruları yapamamaktan kaynaklanan endişeden dolayı kaygılandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.36. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Dersler esnasında olumlu duygu	Mutluluk	Derslerin / etkinliklerin eğlenceli geçmesi	24	43,64
		Etkinlikleri doğru yapabilme	12	21,82
		Yeni / farklı konular öğrenme	6	10,91
		Derse aktif katılma	4	7,27
Dersler esnasında olumsuz duygu	Can sıkıntısı	Çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorluklar	6	10,91
		Derslerde söz hakkı alamama	3	5,45
		Toplam	55	100

Tablo 4.36 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 55 olan altı farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Dersler esnasında olumlu duygular teması altında mutluluk (f=46) kategorisi oluşurken, dersler esnasında olumsuz duygular teması altında can sıkıntısı (f=9) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.36 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin olumlu (%83,64) ve olumsuz (%16,36) duygular temaları altında oluştuğu görülmektedir. Olumlu duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %43,64'ü hayat bilgisi dersi

süresince derslerin/etkinliklerin eğlenceli geçtiğini, %21,82'si etkinlikleri doğru yapabildiğini, %10,91'i yeni/farklı konular öğrendiğini, %7,27'si ise derse aktif bir şekilde katıldığı için hayat bilgisi dersleri süresince kendisini mutlu hissettiğini ifade etmiştir. Olumsuz duygular teması incelendiğinde ise katılımcı öğrencilerin %10,91'i çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorluklardan dolayı, %5,45'i ise derslerde söz hakkı alamadığı için hayat bilgisi dersleri esnasında can sıkıntısı hissettiğini belirtmiştir.

Tablo 4.34, 4.35 ve 4.36 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duyguların benzer olduğu her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin görüşlerinin ders esnasında olumlu ve olumsuz duygular temaları altında olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %72,32'si hayat bilgisi dersleri esnasında olumlu duygular hissettiklerini ifade ederken, %27,68'i ise hayat bilgisi dersleri esnasında olumsuz duygular hissettiklerini ifade etmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi dersleri esnasında kendilerini mutlu hissettiklerini belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersleri esnasında hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan S1Ö20E: *“Kendimi mutlu hissediyorum. Çünkü eğleniyorum derste. Eğlenceli oluyor hayat bilgisi dersi. Derse katıldığım için mutlu oluyorum...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö5E: *“Öğretmenim ben hayat bilgisi dersinde çok eğleniyorum. Yani konular eğlenceli oluyor. Mutlu oluyorum böyle. Hikâyeler var böyle. Yazının tam ortasında benim hikâyem var gibi. Hayat bilgisi dersinde hiç sıkılmıyorum. Dersimiz çok eğlenceli oluyor...”*, S3Ö29K ise *“Ders esnasında mutlu oluyorum. Çünkü öğretmenimizle şen şakrak ders işliyoruz...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersi konularını eğlenceli buldukları, ders esnasında eğlendiklerini belirttikleri ve bu nedenle hayat bilgisi dersleri esnasında kendilerini mutlu hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Başka bir deyişle derslerin eğlenceli ve zevkli bir biçimde işlenmesinin öğrencilerin ders esnasında kendilerini mutlu hissetmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Baysal ve Dilber-Özer (2021), Gündoğan (2020), Oker (2019), Oker ve Tay (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı, öğrencilerin hayat bilgisi dersini günlük yaşamla ilişkili buldukları, dersi sevdikleri ve eğlenceli bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, hayat bilgisi

derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin olumlu duygular hissetmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Nitekim öğrenciler tarafından hayat bilgisi derslerinin eğlenceli ve zevkli bir şekilde işlendiğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bieg vd. (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da dersler esnasında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin duygularıyla kısmen bağlantılı olduğu ifade edilmiş, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında duyguların olumsuz yan etkilerinden kaçınmak ve öğrenmeye elverişli duyguları teşvik etmek için uygun öğretim yöntemlerini dikkatli bir şekilde seçmenin öneminin farkında olmalarına vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda öğrenme sürecinin öğretmen merkezli olarak yürütülmesinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde olumsuz duygular hissetmelerine neden olabileceğine dikkat çekilmiştir (Pekrun vd., 2007). Ulubey ve Alpaslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da derste kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarıları ve duyguları üzerindeki etkisine vurgu yapılmış, matematik dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin başarılarının artmasında ve derse yönelik olumlu duygular hissetmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi dersleri esnasında kendilerini mutlu hissetmelerinde etkinlikleri doğru yapabilme, yeni/faklı konular öğrenme ve derse aktif katılım göstermenin etkisinin olduğu görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersleri esnasında hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan katılımcı öğrencilerden S1Ö17E: *“İu hem mutlu oluyorum hem de heyecanlanıyorum. Etkinlikleri yaptığımda mutlu oluyorum...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö33E: *“Öğretmenim etkinlikleri yapınca, uu konuları öğrendikçe mutlu oluyorum...”*, S3Ö38K: *“Mutlu hissediyorum kendimi. Iuu çünkü öğretmenim konular bazen kolay oluyor. Yapabildiğim için mutlu oluyorum...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin ders içi etkinliklerde başarılı olmalarının ve yeni bilgiler öğrenmenin kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğu görülmektedir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö29K: *“Mutlu oluyorum. Çünkü yeni güzel şeyler öğreniyoruz.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö34E: *“Çok güzel hissediyorum öğretmenim. Mutlu oluyorum. Çünkü öğreniyorum.”*, S3Ö33K: *“Mutlu oluyorum öğretmenim. Çünkü yeni şeyler öğreniyorum. Yeni öğrendiğim şeyleri aklımda tutuyorum. Hayat bilgisi dersi çok sevdiğim bir ders.”* şeklinde görüşlerini ifade ederek ders süresince yeni konular öğrenmenin kendisini

mutlu hissetmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğrencilerden S1Ö19K: *“Hiç bilmediğim yeni konuları öğrendiğim için mutlu oluyorum. Parmak kaldırıp sorulara cevap veriyorum. Mutlu oluyorum.”* şeklinde görüşünü ifade ederek hayat bilgisi derslerinde söz hakkı almanın, yeni şeyler öğrenmenin ve derse katılım göstermenin kendisini mutlu hissettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde S2Ö31K: *“Mutlu oluyorum derste. Sorulara cevap verince, etkinlikleri yapınca mutlu oluyorum.”*, S3Ö5E ise *“Ders esnasında ise bütün dikkatimi öğretmenime vererek dinlemeye çalışırım. Mutlu olurum yine. Başka da bir duygu hissetmem.”* şeklinde görüşünü ifade etmiş ve hayat bilgisi dersleri esnasında derse aktif katılım gösterdiğini bu nedenle kendisini mutlu hissettiğini belirtmiştir. Hacıömeroğlu vd. (2013) tarafından 362 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan ölçek uyarlama çalışmasında, başarıyla ilgili duyguların öğrencilerin derse katılımlarıyla ilişkili olduğuna vurgu yapılmıştır. Başarı duygularının öğrencilerin motivasyonu, performansı ve öğrenme süreçleri gibi birçok faktör üzerinde etkisi olduğunu ifade eden Pekrun (2006), akademik ortamlarda başarıyla ilgili etkinlikleri kapsayan durumların başarı duygusu olarak kabul edildiğini ifade etmiş, öğrenmeden kaynaklı hissedilen mutluluğun etkinlik ile ilgili başarı duygusu olduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersleri esnasında olumlu duyguların yanında olumsuz duygularda hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö8E: *“... Okuma yazmam yokken anlamıyordum. Sıkılıyordum. Öğretmenim canlı derslerde sıkılıyor. Çünkü oturuyorsun bilgisayarın başında bekliyorsun böyle. Ekrana bakıyorsun. O da gözünün bozulmasını ıı engellemiyor. Gözlerin yoruluyor. Akşam uyuyorum uyuyamıyorum uykumu tam almış olmuyorum. Uykum da geliyor bazen öğretmenim.”* şeklinde görüşünü ifade etmiş, okuma yazma bilmediği süreçte ve özellikle çevrim içi derslerde yaşanan zorluklardan dolayı hayat bilgisi dersleri esnasında canının sıkıldığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden S1Ö4K: *“... Bazen söz hakkı almak istediğimde sıra bana gelmezse sıkılıyorum öğretmenim canlı derslerde.”* şeklinde görüşünü ifade ederek hayat bilgisi dersleri esnasında kendisine sıra gelmediğinde ve söz hakkı alamadığında canının sıkıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S2Ö13K: *“... Bazen canlı derslerde sıkılıyorum. ıı çok geç sıra geldiğinde yani. Hem arkadaşlarımı da göremiyorum...”*, S3Ö7E: *“... Ekran başında olunca bazen sıkılabiliyorum*

öğretmenim. Çünkü çok sesler geliyor bazen. Bazen de sıra gelmiyor işte...” şeklinde görüşlerini belirtmiş, çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorlukların hayat bilgisi dersleri esnasında can sıkıntısını hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Xie vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada çevrim içi eğitimin esneklik, bilgiye erişim, verimlilik vb. avantajlarının olmasının yanı sıra teknolojik eksiklikler, dikkat dağınıklık unsurlarının varlığı, katılım eksikliği vb. dezavantajlarının olduğuna vurgu yapılarak çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorluklara dikkat çekilmiştir. Yaşaroğlu ve Gelmez (2022) tarafından ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 215 öğrenci ile yapılan çalışmada, öğrencilerin Covid-19 salgınında çevrim içi derslere katılımlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda benzer bulgular elde edilmiş, çevrim içi derslerde öğrencilerin dikkatini dağıtan unsurların olmasının (canlı dersler esnasında yemek yeme, başkalarının odaya girmesi, dersler esnasında telefon veya tabletle oynama vb.) öğrencilerin ders esnasında sıkılmasına, motivasyonunun düşmesine ve dersin verimsiz geçmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2022) tarafından 100 ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, Covid-19 salgınında öğrencilerin uzaktan eğitime erişebilme durumları incelenmiştir. Araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrencilerin %57’si çevrim içi dersler esnasında yaşanan aksaklıklar ve zorluklar nedeniyle sorun yaşadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Stephan vd. (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da çevrim içi derse katılan öğrencilerin, derste daha yüksek düzeyde can sıkıntısı, kaygı ve öfke yaşadıklarını ve dersten daha az keyif aldıklarını belirttikleri görülmüştür.

Araştırma bulguları, hayat bilgisi dersleri esnasında çok yazı yazmanın bazı öğrencilerin derslerde can sıkıntısı hissetmelerine neden olduğunu göstermektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S2Ö1E: *“Bazen çok yazı yazınca sıkılıyorum öğretmenim...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö3K: *“Bazen etkinlikler çok olunca yazınca sürekli sıkılıyorum...”* şeklinde görüşünü ifade etmiş, hayat bilgisi dersleri esnasında çok yazı yazmanın derslerde canının sıkılmasına neden olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin özellikleri incelendiğinde öğrencilerin ikinci sınıf öğrencileri olduğu ve aynı sınıfta öğrenim gördükleri görülmektedir. Ders esnasında öğretmen tarafından öğrencilere fazla yazı yazdırılmasının öğrencileri zorladığı ve öğrenciler tarafından bu duygunun hissedilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim başarı duygularının kontrol-değer teorisine göre can

sıkıntısı algılanan kontrole göre hissedilmekte olup, öğrenme sürecinde öğrencilere atfedilen herhangi bir görevin öğrenciler tarafından kolay ya da zor olarak algılanması can sıkıntısının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2011). Yapılan farklı çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiş, verilen bir görevin öğrencinin seviyesinin çok üstünde veya altında olmasının can sıkıntısının hissedilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Acee vd., 2010; Daschmann vd., 2011; Pekrun vd., 2010).

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, bazı öğrencilerin hayat bilgisi dersleri esnasında hem olumlu hem de olumsuz duyguları bir arada hissettiklerini ifade ettikleri de görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S2Ö6K: *“Öğretmen beni tahtaya kaldırdığında ismimi söyler söylemez öyle bir heyecanlanıyorum ki. Öğretmen beni tahtaya kaldırdığında yanlış yaparsam üzülüyorum. Doğru yaparsam da mutlu oluyorum. Ya da ders yaparken arkadaşlarım konuşursa dersi dinleyemezsem o zaman sinirleniyorum. Ya da öğretmen kitaptan aynı şeyi iki üç defa okutunca sıkılıyorum. Sinir oluyorum o zaman.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiş, hayat bilgisi dersleri esnasında etkinlikleri yanlış yaptığında üzülüğünü, doğru yaptığında mutlu olduğunu, arkadaşlarının konuşmasından dolayı dersi dinleyemediği durumlarda öfkelenildiğini, öğretmenin kitaptan aynı şeyleri birkaç kez okuttuğunda ise canının sıkıldığını ifade ederek hayat bilgisi dersleri esnasında birden fazla duyguyu hissettiğini belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden S1Ö15E: *“Ders sırasında mutlu hissediyorum. Çünkü eğlenceli geçiyor hayat bilgisi dersi. İki bazen öğretmen bana söz hakkı verdiğinde yazamamışsam böyle cevap veremezsem ondan utanıyorum. Canlı dersler olduğunda ekran donuyor bazen öğretmenimizi göremiyoruz. O yüzden sıkılıyorum bazen de.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiş, dersler eğlenceli geçtiğinde mutlu olduğunu, sorulara cevap veremediği durumlarda utandığını, canlı derslerde yaşanan aksaklıklardan dolayı ise canının sıkıldığını ifade ederek hayat bilgisi dersleri esnasında hem olumlu hem de olumsuz duyguları bir arada yaşadığını belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S2Ö18E: *“Heyecanlanıyorum, etkinliklere katıldığında kendimi mutlu hissediyorum. Çünkü doğru cevap verdiğimde öğretmenim beni sınıfa alkışlatıyor. Bazen de bulmacada bir kelimeyi bulamıyorum. Yapamıyacam diye endişeleniyorum. Üzülüyorum. Sonra anneme soruyorum işte. Bazen canlı derslerde öğretmen bana hiç söz hakkı vermeyince canım sıkılıyor.”* şeklinde görüşlerini ifade ederek hayat bilgisi dersleri esnasında mutluluk, kaygı, üzüntü ve

can sıkıntısı gibi olumlu ve olumsuz duyguları bir arada yaşadığını ifade etmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin olumlu ve olumsuz duyguları hissetmesinde akran etkisi, öğretmen tutumu, sınıf ortamı, çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar gibi birçok çevresel faktörün etkisinin olduğu görülmektedir. Başarı duygularının kontrol-değer teorisinde, başarıyla ilgili duyguların açıklanmasında bilişsel değerlendirmelerin yanı sıra sınıfın öğrenme ortamına, akran iletişimine ve öğretmen desteğinin önemine vurgu yapılması araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Başka bir deyişle teoride, çevresel faktörlerin de en az bilişsel değerlendirmeler kadar kontrol ve değer kavramlarının içeriğinin belirlenmesinde büyük bir öneme sahip olduğuna vurgu yapılmıştır (Elmalı-Özsaray, 2016; Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2007).

Tablo 4.37. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Derslerin sonunda olumlu duygu	Mutluluk	Yeni bilgiler / konular öğrenmiş olma	22	57,89
		Öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma	6	15,79
Derslerin sonunda olumsuz duygu	Üzüntü	Sevilen eğlenceli bir dersin bitmesi	10	26,32
Toplam			38	100

Tablo 4.37 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 38 olan üç farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Derslerin sonunda olumlu duygu teması altında mutluluk (f=28) kategorisi oluşurken, derslerin sonunda olumsuz duygu teması altında üzüntü (f=10) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin olumlu (%73,68) ve olumsuz (%26,32) duygu temaları altında oluştuğu görülmektedir. Olumlu duygu teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %57,89'u hayat bilgisi derslerinin sonunda yeni bilgiler/konular öğrendikleri için, %15,79'u öğrendiklerini

başkalarıyla paylaştıkları için kendilerini mutlu hissettiklerini ifade ederken, %26,32'si ise sevilen eğlenceli bir dersin bitmesinden dolayı kendilerini üzgün hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.38. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Derslerin sonunda olumlu duygu	Mutluluk	Yeni bilgiler/konular öğrenmiş olma	14	36,84
Derslerin sonunda olumsuz duygu	Üzüntü	Sevilen eğlenceli bir dersin bitmesi	19	50,00
		Daha fazla konu öğrenmek isteme	5	13,16
		Toplam	38	100

Tablo 4.38 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 38 olan üç farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Derslerin sonunda olumlu duygu teması altında mutluluk (f=14) kategorisi oluşurken, derslerin sonunda olumsuz duygu teması altında ise üzüntü (f=24) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin olumlu (%36,84) ve olumsuz (%63,16) duygu temaları altında oluştuğu görülmektedir. Olumlu duygu teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %36,84'ü hayat bilgisi derslerinin sonunda yeni bilgiler/konular öğrendikleri için kendilerini mutlu hissettiklerini ifade ederken, öğrencilerin %50,00'si sevilen eğlenceli bir dersin bitmesinden dolayı, %13,16'sı ise daha fazla konu öğrenmek istedikleri için kendilerini hayat bilgisi derslerinin sonunda üzgün hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.39. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Derslerin sonunda olumlu duygu	Mutluluk	Yeni bilgiler/konular öğrenmiş olma	33	82,50
Derslerin sonunda olumsuz duygu	Üzüntü	Sevilen eğlenceli bir dersin bitmesi	7	17,50
		Toplam	40	100

Tablo 4.39 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, iki kategori ve frekansları toplamı 40 olan iki farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Derslerin sonunda olumlu duygu teması altında mutluluk (f=33) kategorisi oluşurken, olumsuz duygu teması altında ise üzüntü (f=7) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin olumlu (%82,50) ve olumsuz (%17,50) duygu temaları altında oluştuğu görülmektedir. Olumlu duygu teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %82,50'sinin hayat bilgisi derslerinin sonunda yeni bilgiler/konular öğrendikleri için kendilerini mutlu hissettiklerini ifade ederken, %17,50'si ise sevilen eğlenceli bir dersin bitmesinden dolayı hayat bilgisi derslerinin sonunda kendilerini üzgün hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.37, 4.38 ve 4.39 birlikte incelendiğinde birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda daha çok olumlu duygular hissettiklerini, ikinci sınıf öğrencilerinin ise hayat bilgisi derslerinin sonunda daha çok olumsuz duygular hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettikleri duygulara ilişkin görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin sonunda yeni bilgiler/konular öğrenmiş olmanın kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğunu belirttikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan katılımcı öğrencilerden S1Ö30K: *“Yine mutlu oluyorum. Çünkü bilmediğim şeyleri öğreniyorum...”* şeklinde ifade ederken, S2Ö18E: *“Dersin sonunda da heyecanlanıyorum, mutlu oluyorum. Bir sürü bilgi öğreniyorum. Bir sonraki ders gelsin bir an önce diyorum...”*, S3Ö14K ise *“Farklı şeyler öğrenmiş oluyorum derste. İy mutlu oluyorum bu yüzden...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersinin bitiminde bir sonraki dersin gelmesini sabırsızlıkla bekledikleri, dersin sonunda farklı bilgiler öğrendikleri için kendilerini mutlu hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Fredrickson'un (2004) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Fredrickson'a göre (2004), öğrenme sürecinde hissedilen olumlu duygular, bireylerin yeni/farklı bilgiler öğrenmelerinde yönlendirici olmaktadır. Olumlu duygular zihinsel süreçlerin kapsamını

genişletirken, olumsuz duygular ise daraltmaktadır. Benzer şekilde Pekrun (1992), duyguların öğrencilerin öğrenmesini va başarısını nasıl etkilediğine yönelik bir modelin varsayımını incelediği çalışmada, öğrenme ortamlarında hissedilen olumlu duyguların çoğunlukla etkilerinin de olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin sonunda kendilerini mutlu hissetmelerinin bir diğer nedeninin ise öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmak olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S118K: *“Mutlu oluyorum ğretmenim. Çünkü çok güzel şeyler ğreniyorum. İu bir de anneme babama öğrendiklerimi anlatacağım için heyecanlanıyorum. Eve gidip hemen onlara anlatmak istiyorum ğretmenim.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, S125E: *“Yeni şeyler öğrenmiş oluyorum. Mutlu oluyorum onun için. Bazen yeni öğrendiğim şeyleri anneanneme ve dedeme de anlatıyorum. Onların bilmediği şeyler oluyor bazen. Heyecanlanıyorum o zaman.”* şeklinde ifade ederek hayat bilgisi derslerinin bitiminde yeni bilgiler öğrenmekle birlikte bunu yakın çevresindeki kişilerle paylaştığı için kendisini mutlu hissettiğini belirtmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ğrencilerinin hayat bilgisi dersinin sonunda hissettikleri olumsuz duygular incelendiğinde her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi dersinin bitiminde kendilerini zgn hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği olumsuz duyguların nedenlerinin ise hayat bilgisi derisiyle ilgili bir olumsuzluktan ziyade sevilen eğlenceli bir dersin sona ermesinden kaynaklı olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin hayat bilgisi dersini çok sevdikleri, eğlenceli buldukları, bu derste yeni/farklı konular öğrendiklerini, dersin bitmesini istemediklerini, ders bittiği için üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Hayat bilgisi dersinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan S124K: *“Ders bittiği için böyle üzüliyorum. Çünkü biraz böyle ders bitince değişik oluyor. Çünkü ders böyle eğlenceli oluyor...”* şeklinde ifade etmiş, dersin eğlenceli olduğunu bundan dolayı hayat bilgisi dersinin bitmesini istemediğini belirtmiştir. Katılımcı ğrencilerden S29K: *“zliyorum. Çünkü hayat bilgisi dersini çok sevdiğim için bitmesini istemiyorum.”* şeklinde görüşleri ifade etmiş, hayat bilgisi dersini çok sevdiğini ve bundan dolayı dersin bitmesini istemediğini belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S321K: *“Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum ğretmenim. Çok abuk bitiyor sanki seviyorum dersi üzüliyorum o zaman. şaşırıyorum derslerde nasıl çabuk*

geçiyor diye.” şeklinde görüşünü ifade etmiş, dersin nasıl geçtiğini anlamadığını, zamanın çok hızlı geçtiğini ve ders çok çabuk bittiği için üzüldüğünü belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilerin yanıtları incelendiğinde bazı öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin sonunda hem olumlu hem de olumsuz duyguları birlikte hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersinin sonunda hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan S3Ö13K: *“Aslında hem mutlu oluyorum hem de üzülüyorum öğretmenim. İu çünkü yeni şeyler öğrenmiş oluyorum öğretmenim. İu bu beni mutlu ediyor öğretmenim. Üzülüyorum çünkü o gün başka hayat bilgisi dersimiz olmuyor öğretmenim.”* şeklinde ifade ederken, S1Ö11K: *“İu öğretmenim ben hem mutlu hem üzgün. İu çünkü yeni şeyler öğreniyorum derste. Dersin bitmesini istemiyorum. Çünkü hayat bilgisi çok güzel. İu eğlenceli İu o yüzden de üzgün oluyorum öğretmenim.”*, S2Ö31K ise *“Bazen ders bittiği için üzülüyorum. Bazen de mutlu oluyorum. Konuları öğreniyorum çünkü öğretmenim. Çok sevdiğim ders bitince de üzülüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersini çok sevdiklerini, dersin eğlenceli olmasından dolayı bitmesini istemediklerini, ders bitince kendilerini üzgün hissettiklerini ayrıca dersin sonunda yeni konular öğrendikleri için kendilerini mutlu hissettiklerini, dersin sonunda olumlu ve olumsuz duyguları birlikte hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.40. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Ödevler ile ilgili olumlu duygular	Mutluluk	Verilen ödevlerin tek başına yapılabilmesi	18	35,29
		Verilen ödevlerin eğlenceli olması	8	15,69
		Verilen ödevlerin sevilerek yapılması	6	11,76
		Ödev yaparken yeni şeyler öğrenmiş olma	6	11,76
		Ödev yaparken verilen konuyu araştırma	4	7,84
		Verilen ödevlerin derste öğrenilen konuları pekiştirmesi	3	5,88
Ödevler ile ilgili olumsuz duygular	Can sıkıntısı	Ödevlerini yaparken zorlanma	3	5,88
	Üzüntü	Ödevlerini yaparken zorlanma	3	5,88
Toplam			51	100

Tablo 4.40 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, üç kategori ve frekansları toplamı 51 olan sekiz farklı koddan oluştuğu görülmektedir. Ödevler ile ilgili olumlu duygular teması altında mutluluk (f=45) kategorisinin oluştuğu görülürken, ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması altında can sıkıntısı (f=3) ve üzüntü (f=3) kategorilerinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin ödevler ile ilgili olumlu duygular (%88,23) ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular (%11,77) temaları altında oluştuğu görülmektedir. Ödevler ile ilgili olumlu duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %35,29'unun verilen ödevleri tek başına yapabildiğini, %15,69'unun verilen ödevlerin eğlenceli olduğunu, %11,76'sının verilen ödevleri severek yaptığını, %11,76'sının ödev yaparken yeni şeyler öğrendiğini, %7,84'ünün ödev yaparken verilen konuyu araştırdığını, %5,88'inin ise verilen ödevlerin derste verilen konuyu pekiştirdiğini ve bu nedenle kendilerini hayat bilgisi dersiyle ilgili ödevleri yaparken mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %5,88'inin ödevlerini yaparken zorlandığını ve canının sıkıldığını, %5,88'inin ise ödev yaparken zorlandığını ve bu nedenle üzüldüğünü belirtmiştir.

Tablo 4.41. İkinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Ödevler ile ilgili olumlu duygular	Mutluluk	Verilen ödevlerin tek başına yapılabilmesi	10	22,73
		Verilen ödevlerin eğlenceli olması	8	18,18
		Verilen ödevlerin sevilerek yapılması	8	18,18
		Ödev yaparken yeni şeyler öğrenmiş olma	5	11,36
Ödevler ile ilgili olumsuz duygular	Üzüntü	Ödevlerini yaparken zorlanma	7	15,91
	Can sıkıntısı	Ödevlerini yaparken zorlanma	3	6,82
		Ödevlerin ilgisini çekmemesi	3	6,82
		Toplam	44	100

Tablo 4.41 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, üç kategori ve frekansları toplamı 44 olan yedi farklı koddan oluştuğu görülmektedir.

Ödevler ile ilgili olumlu duygular teması altında mutluluk (f=31) kategorisinin olduğu görülürken, ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması altında üzüntü (f=7) ve can sıkıntısı (f=6) kategorilerinin olduğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin ödevler ile ilgili olumlu duygular (%70,45) ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular (%29,55) temaları altında olduğu görülmektedir. Ödevler ile ilgili olumlu duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %22,73'ünün verilen ödevleri tek başına yapabildiğini, %18,18'inin verilen ödevlerin eğlenceli olduğunu, %18,18'inin verilen ödevleri severek yaptığını, %11,36'sının ödevlerini yaparken yeni şeyler öğrendiğini ve bu nedenle kendilerini hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %15,91'inin ödevlerini yaparken zorlandığı için kendisini üzgün hissettiğini, %6,82'sinin ise ödevlerini yaparken zorlandığını ve ödevlerin ilgisini çekmemesinden dolayı canının sıkıldığını ifade etmiştir.

Tablo 4.42. Üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar

Tema	Kategori	Kod	f	%
Ödevler ile ilgili olumlu duygular	Mutluluk	Verilen ödevlerin tek başına yapılabilmesi	17	31,48
		Verilen ödevlerin eğlenceli olması	12	22,22
		Ödev yaparken yeni şeyler öğrenmiş olma	6	11,11
		Verilen ödevlerin derste öğrenilen konuları pekiştirmesi	5	9,26
		Sorumluluğunu yerine getirme	3	5,56
	Gurur	Verilen ödevleri tek başına yapabilme ve sorumluluğunu yerine getirme	4	7,41
Ödevler ile ilgili olumsuz duygular	Üzüntü	Ödevlerini yaparken zorlanma	7	12,96
Toplam			54	100

Tablo 4.42 incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin iki tema, üç kategori ve frekansları toplamı 54 olan yedi farklı koddan olduğu görülmektedir. Ödevler ile ilgili olumlu duygular teması altında mutluluk (f=43) ve

gurur (f=4) kategorilerinin oluştuğu görülürken, ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması altında ise üzüntü (f=7) kategorisinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde üçüncü sınıf  ğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin ödevler ile ilgili olumlu duygular (%79,63) ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular (%20,37) temaları altında oluştuğu görülmektedir. Ödevler ile ilgili olumlu duygular teması incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %31,48'inin verilen ödevleri tek başına yapabildiğini, %22,22'sinin verilen ödevlerin eğlenceli olduğunu, %11,11'inin ödevlerini yaparken yeni şeyler öğrendiğini, %9,26'sının verilen ödevlerin derste öğrendikleri konuları pekiştirdiğini, %5,56'sının ise sorumluluğunu yerine getirdiğini ve bu nedenle kendilerini hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %7,41'i ise verilen ödevleri tek başına yapabildiği ve sorumluluğunu yerine getirdiği için hayat bilgisi dersiyile ilgili ödevlerini yaparken kendisiyle gurur duyduğunu ifade etmiştir. Ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması incelendiğinde ise katılımcı öğrencilerin %12,96'sının hayat bilgisi dersiyile ilgili ödevlerini yaparken zorlandığı için kendisini  zg n hissettiğini belirtmiştir.

Tablo 4.40, 4.41 ve 4.42 birlikte incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf  ğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı ve her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin görüşlerinin ödevler ile ilgili olumlu ve olumsuz duygular teması altında oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinde, birinci ve ikinci sınıf  ğrencilerinin can sıkıntısı duygusuyla üçüncü sınıf öğrencilerinden farklılaştığı görülürken, üçüncü sınıf  ğrecilerinin ise gurur duygusuyla birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden farklılaştığı görülmektedir. Her üç sınıf düzeyinde öğrenciler tarafından ortak hissedilen duyguların ise mutluluk ve üzüntü olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf  ğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken en fazla hissettikleri duygunun mutluluk olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşleri sorulan S1 7K: *“ devlerimi yapabildiğim için eğlenceli geçiyor. Iı tek başıma bu dersi yapabiliyorum  ğretmenim. Iı mutlu oluyorum. Iı  devlerim kolay oluyor çünkü.”*

şeklinde ifade ederken, S2Ö5E: “Öğretmenim ben ödevlerimi yaparken çok mutlu oluyorum. Hayat bilgisi ödevlerini seviyorum. Kolay geliyor çünkü. Böyle ödevlerimi yaparken elim bazen yorulabiliyor ama o da beni hiç üzmüyor...”, S3Ö9K: “Ben ödevim olduğu zaman heyecanlanıyorum hangi şeyler var diye. Sonra yaparken mutlu oluyorum. Çünkü yapabiliyorum ödevlerimi...” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö9E: “Ödevlerimi yapabiliyorum. Eğlenceli oluyor ödevlerimiz. Hep hayatımızla ilgili yani. İu mutlu oluyorum yine.” şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö21K: “Ödevlerimi kendim tek başıma yapabildiğim için mutlu oluyorum öğretmenim. Çok eğlenceli hayat bilgisi dersinde ödev yapmak çünkü.”, S3Ö20E ise “Ödevlerimi yaparken mutlu oluyorum yine. Kendim yapabiliyorum kolay olduğu için...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde hayat bilgisi dersleriyle ilgili verilen ödevlerin eğlenceli olması ve öğrenciler tarafından tek başına yapılabilmesi öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğrenciler hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini severek yaptıklarını, ödevlerini yaparken konuyu araştırdıklarını, yeni şeyler öğrendiklerini, derste öğrendikleri konuları pekiştirdiklerini bu nedenle kendilerini hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö22E: “...Mutlu hissediyorum kendimi. Çünkü ödevlerimi yaparken yeni şeyler öğreniyorum.” şeklinde duygularını ifade ederken, S2Ö28K: “Araştırma yaptığım için mutlu oluyorum. İu ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.”, S3Ö33K: “Ödevlerimi yaparken yine mutlu oluyorum aynı şekilde. Çünkü yeni öğrendiğim konuları tekrar etmiş oluyorum.” şeklinde duygularını ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S1Ö31K: “İu ödevlerimi yaparken çalışıyorum. Sonra da bitince mutlu oluyorum. Keşke bitmeseydi diyorum. Çünkü ödevlerimde yeni şeyler öğreniyorum...” şeklinde görüşünü ifade ederken, S2Ö34E: Çok iyi hissediyorum öğretmenim. Öğretmenim çünkü ödev yapmak çok güzel ve hayat bilgisi ödevleri öğretici oluyor. Mutlu oluyorum...”, S3Ö21K ise “Mutlu oluyorum öğretmenim. Çünkü öğrendiklerimi pekiştirmiş oluyorum...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken hissettikleri olumlu duygulardan bir diğerinin ise gurur olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S3Ö4K: “Görevimi yerine getirdiğim için mutlu ve gururlu oluyorum öğretmenim.”

şeklinde görüşünü belirtirken, S3Ö25K: *"Ödevlerimi yaparken mutlu ve kendimi başarılı hissediyorum. Başarınca gurur duyuyorum kendimle öğretmenim..."*, S3Ö28E ise *"Gururlu ve mutlu hissediyorum. Arkadaşımın da dediği gibi derslerimiz zevkli oluyor. İu ödevlerimi tek başıma ben de yapabiliyorum."* şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, verilen ödevlerin öğrenciler tarafından tek başına yapılabilmesi ve öğrencilerin ödevlerini yapma sorumluluğunu yerine getirmelerinin kendilerini mutlu hissetmelerinin yanında kendileriyle gurur duymalarına da neden olduğu görülmektedir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği olumsuz duygulara ilişkin temalar incelendiğinde bazı öğrencilerin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken zorlandıklarını bundan dolayı canının sıkıldıklarını ve üzüldüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden S1Ö29K: *"Bazen sıkıcı oluyor. Yapamayınca stresli oluyorum, üzüliyorum..."* şeklinde görüşünü ifade ederken, ödevlerin bazen sıkıcı geldiğini, yapamadığı durumlarda strese girdiğini ve üzüldüğünü belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden S2Ö7K: *"İu bazen sıkılıyorum öğretmenim... Bazen sevmediğim ödevler olunca sıkılıyorum..."* şeklinde görüşünü ifade ederken, ödev yaparken bazen canının sıkıldığını, bu durumun bazı ödevlerin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden S3Ö19E ise *"Bazı konularda biraz zorlanabiliyorum. Zorlanırken bazen sinirleniyorum, üzüliyorum başarısız olduğum için..."* şeklinde görüşünü ifade etmiş, ödev yaparken bazen zorlandığını ve bu nedenle kendisini üzgün hissettiğini belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden S1Ö31K *"İu ödevlerimi yaparken çalışıyorum. Sonra da bitince mutlu oluyorum. Keşke bitmeseydi diyorum. Çünkü ödevlerimde yeni şeyler öğreniyorum. Ama silmeyi hiç sevmiyorum. Böyle silerken kağıdım yamulur hiç hoşuma gitmez. Bi de bu var. Üzüliyorum o zaman."* şeklinde görüşünü ifade etmiş, ödev yaparken kendisini mutlu hissettiğini fakat yanlış yaptığı durumlarda ise üzüldüğünü belirtmiştir. Başka bir deyişle hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken olumlu ve olumsuz duyguları birlikte hissettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğrencilerden S2Ö15E: *"İu mesela anlamadığım yerlerde zorlanıyorum. Bazen sıkılıyorum yani. Ama bazen sorularda hata oluyor. İu yani bazen zorlandığım için üzüliyorum yani..."* şeklinde görüşünü ifade etmiş, ödevlerini anlamadığı durumlarda zorlandığını, canının sıkıldığını ve bu durumun kendisini bazen üzdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden S3Ö34E: *"Bazen zor olan*

yerler oluyor. Yardım alarak yapabiliyorum. Hani kendim yapmaya çalışıyorum. Olmayınca anneme soruyorum ya da araştırıyorum... İu yapamayınca bazen üzüldüğüm oluyor yani.” şeklinde görüşünü ifade etmiş, ödev yaparken bazen zorlandığını, annesinden destek aldığını ya da konuyu araştırdığını, ödevlerini yapamadığı durumlarda ise kendisini üzgün hissettiğini belirtmiştir. Genel olarak öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, verilen ödevlerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi ve öğrencilerin seviyesine uygun olmamasının öğrencilerin olumsuz duygular hissetmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla hayat bilgisi dersi öncesinde, ders esnasında, ders sonunda ve hayat bilgisi dersiyle ilgili ödevleri yaparken olumlu duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğrencileri yeni/farklı konular öğrenmeye teşvik ettiği, derslerin daha eğlenceli hale gelmesine ve öğrencilerin derslerde aktif katılım göstermelerine katkı sağladığı görülmektedir. Fredrickson'a göre (2004) öğrenme ortamlarında hissedilen olumlu duygular, olumsuz duyguların etkisini azaltmanın yanı sıra, bireyin yeni bilgiler öğrenmesinde ve öğrenme ortamlarında karşılaşılabilecek olumsuz durumların üstesinden gelmesinde etkili olmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme ortamlarında hissedilen olumlu duyguların bireylerin bir bütün olarak gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

4.2 Nicel Analiz Sonuçlarına Dayalı Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu “İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla veri analizi bölümünde de ifade edildiği gibi öncelikle araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda görüşme sonuçlarından elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak belirli kodlar, kategoriler ve temalar altında toplanmıştır. Her bir tema altında yer alan kodlar ve kategoriler öğrenciler tarafından yanıtlanmışsa “1” yanıtlanmamışsa “0” şeklinde IBM SPSS 23 programında kodlanarak, nitel veriler veri dönüştürme tekniği yoluyla kategorik verilere dönüştürülerek nicelleştirilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizi için Mplus 8.3 (Muthén ve Muthén, 2017) programı kullanılmıştır. IBM SPSS 23 programında “0” ve “1” şeklinde kodlanan veriler Mplus programına aktarılmıştır. Tetrakorik korelasyon analizi yapılarak kategorik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir (Ayrıntılı

bilgi için bkz. yöntem bölümü). Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizleri bir bütün olarak incelenmeden önce JAMOVİ 2.4 programı kullanılarak her üç sınıf düzeyinde değişkenler altında oluşan temalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve Kruskal-Wallis H testi analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılık görülen temalarda, etki büyüklüklerine epsilon kare (ϵ^2) değerleri hesaplanarak bakılmıştır. Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğu DSCF analizi ile hesaplanmıştır. Dört tema dışında sınıf düzeylerinde değişkenler arasında anlamlı bir farklılık görülmediğinden birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik veriler bir bütün olarak ele alınmış, tetrakorik korelasyon analizi yapılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar bir bütün olarak yorumlanmıştır. Korelasyon katsayıları yorumlanırken .10'dan daha küçük korelasyon katsayıları önemsiz, .10 ve .29 arasında olan katsayılar zayıf, .30 ile .50 arasında olan katsayılar orta, .50'den büyük katsayılar güçlü ve .70'den büyük katsayılar çok güçlü ilişkiler şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, 1992). Tetrakorik korelasyon analizine ilişkin sonuçlar tablo 4.43'te sunulmuştur.

Tablo 4.43. Birinci sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	1																						
2	.11 [-.28/.47]	1																					
3	.15 [-.21/.54]	-.87 [-.95/-76]	1																				
4	.46 [.11/.81]	.15 [-.36/.60]	-.41 [-.67/.02]	1																			
5	-.46 [-.81/-11]	-.15 [-.60/.36]	.41 [-.02/.67]	-.99 [-.99/-98]	1																		
6	.35 [-.13/.59]	-.11 [-.54/.27]	-.07 [-.48/.33]	-.02 [-.33/.40]	.02 [-.40/.33]	1																	
7	.07 [-.30/.40]	.28 [-.25/.68]	.08 [-.41/.56]	-.33 [-.61/-05]	.33 [.05/.59]	-.07 [-.41/.31]	1																
8	-.32 [-.61/.06]	.00 [-.47/.37]	-.09 [-.47/.39]	.00 [-.48/.48]	.00 [-.51/.45]	.23 [-.18/.60]	-.38 [-.70/.13]	1															
9	.35 [-.14/.59]	.57 [.13/.79]	-.34 [-.61/.13]	-.02 [-.37/.40]	.02 [-.40/.37]	.54 [.02/.81]	.22 [-.27/.55]	.23 [-.15/.61]	1														
10	-.69 [-.83/-48]	-.09 [-.31/.13]	-.13 [-.40/.06]	-.40 [-.69/-02]	.40 [.02/.69]	-.59 [-.83/-22]	-.36 [-.69/-04]	.00 [-.13/.23]	-.59 [-.83/-22]	1													
11	-.35 [-.69/.07]	-.57 [-.79/-13]	.34 [-.13/.59]	.02 [-.40/.37]	-.02 [-.37/.40]	-.54 [-.81/-02]	-.22 [-.55/.26]	-.23 [-.61/.15]	-.97 [-.99/-83]	.59 [.22/.83]	1												
12	.35 [-.14/.59]	.57 [.13/.79]	-.34 [-.61/.13]	-.02 [-.37/.40]	.02 [-.40/.37]	.54 [.02/.81]	.22 [-.27/.55]	.23 [-.15/.61]	.97 [.83/.99]	-.59 [-.83/-22]	-.97 [-.99/-83]	1											
13	-.25 [-.54/.16]	-.40 [-.71/.07]	-.14 [-.57/.26]	.10 [-.41/.56]	-.10 [-.56/.41]	-.15 [-.55/.27]	-.28 [-.64/.20]	-.45 [-.74/.00]	-.15 [-.55/.23]	-.06 [-.27/.25]	.15 [-.23/.55]	-.15 [-.55/.23]	1										
14	.06 [-.31/.37]	.02 [-.46/.47]	.18 [-.29/.60]	-.07 [-.56/.40]	.07 [-.41/.56]	-.06 [-.39/.39]	.01 [-.47/.44]	.00 [-.48/.47]	-.06 [-.38/.39]	.23 [-.07/.52]	.06 [-.39/.38]	-.06 [-.38/.39]	-.84 [-.95/-64]	1									
15	-.59 [-.82/-20]	-.06 [-.54/.42]	-.13 [-.60/.36]	-.43 [-.77/.14]	.43 [-.14/.77]	.17 [-.27/.44]	-.04 [-.55/.39]	.54 [.07/.79]	-.11 [-.46/.37]	.27 [-.06/.52]	.11 [-.37/.46]	-.11 [-.46/.37]	.22 [-.33/.59]	-.63 [-.80/-44]	1								
16	-.35 [-.69/.05]	.37 [-.09/.59]	.07 [-.22/.52]	.02 [-.46/.32]	-.02 [-.32/.46]	-.22 [-.59/.17]	.07 [-.36/.37]	.23 [-.23/.55]	-.22 [-.59/.14]	.59 [.35/.83]	.22 [-.14/.59]	-.22 [-.59/.14]	-.54 [-.73/-06]	-.22 [-.49/.20]	-.17 [-.41/.27]	1							
17	.48 [-.02/.69]	-.21 [-.51/.20]	.45 [.06/.70]	.13 [-.23/.48]	-.13 [-.48/.23]	.35 [-.12/.59]	.41 [.04/.76]	.00 [-.41/.35]	.35 [-.12/.59]	-.69 [-.83/-48]	.35 [-.69/.05]	.35 [-.12/.59]	.07 [-.32/.45]	-.27 [-.59/.17]	.02 [-.36/.34]	-.35 [-.69/.02]	1						
18	.69 [.26/.83]	.09 [-.25/.31]	.13 [-.09/.35]	.40 [.04/.69]	-.40 [-.69/-12]	.59 [.19/.83]	.36 [.04/.69]	.00 [-.18/.27]	.59 [.19/.83]	-.83 [-.83/-59]	-.59 [-.83/-19]	.59 [.19/.83]	.06 [-.13/.35]	-.23 [-.46/.12]	-.27 [-.52/.06]	-.59 [-.69/-27]	.69 [.26/.83]	1					
19	.10 [-.27/.41]	-.30 [-.65/.14]	.04 [-.36/.46]	.52 [.18/.70]	-.52 [-.70/-18]	-.01 [-.37/.45]	-.20 [-.64/.29]	.10 [-.51/.30]	-.67 [-.85/-23]	.20 [-.03/.49]	.67 [.27/.85]	-.67 [-.85/-23]	-.23 [-.57/.25]	.17 [-.26/.63]	-.23 [-.58/.31]	.46 [.00/.73]	-.23 [-.64/.10]	-.20 [-.45/.03]	1				
20	.18 [-.21/.53]	.01 [-.36/.51]	.08 [-.45/.42]	-.36 [-.64/.06]	.36 [-.06/.64]	-.02 [-.45/.36]	.14 [-.35/.61]	.19 [-.17/.65]	-.02 [-.44/.36]	-.16 [-.40/.13]	.02 [-.36/.44]	-.02 [-.44/.36]	-.05 [-.55/.30]	-.10 [-.58/.36]	.04 [-.42/.51]	.02 [-.23/.48]	-.14 [-.44/.23]	.16 [-.13/.31]	-.02 [-.45/.42]	1			
21	.25 [-.16/.54]	.40 [-.06/.70]	-.05 [-.43/.41]	.18 [-.34/.57]	-.18 [-.58/.34]	-.31 [-.68/.07]	.02 [-.48/.49]	-.09 [-.54/.29]	.15 [-.23/.54]	.06 [-.25/.27]	-.15 [-.54/.23]	.15 [-.23/.54]	-.25 [-.59/.28]	.33 [-.15/.72]	-.22 [-.52/.28]	-.15 [-.56/.11]	.25 [-.16/.51]	-.06 [-.21/.16]	-.17 [-.58/.26]	-.80 [-.93/-48]	1		
22	.69 [.26/.83]	.09 [-.25/.31]	.13 [-.09/.65]	.40 [.04/.69]	-.40 [-.69/-12]	.59 [.19/.83]	.36 [.04/.69]	.00 [-.18/.27]	.59 [.19/.83]	-.83 [-.83/-59]	-.59 [-.83/-19]	.59 [.19/.83]	.06 [-.13/.35]	-.23 [-.46/.12]	-.27 [-.52/.06]	-.59 [-.69/-27]	.69 [.26/.83]	.83 [.83/.95]	-.20 [-.49/.03]	.16 [-.13/.31]	-.06 [-.21/.16]	1	
23	-.26 [-.59/.14]	.48 [.09/.68]	-.17 [-.54/.36]	.12 [-.35/.37]	-.12 [-.37/.35]	-.43 [-.71/.05]	-.08 [-.55/.30]	.00 [-.53/.34]	-.12 [-.46/.27]	.52 [.26/.83]	.12 [-.27/.46]	-.12 [-.46/.27]	-.45 [-.70/.08]	-.07 [-.44/.36]	-.28 [-.53/.07]	.81 [.43/.93]	-.26 [-.59/.13]	-.52 [-.76/-27]	-.12 [-.54/.23]	-.57 [-.79/-11]	.45 [-.06/.70]	-.52 [-.76/-27]	1

Not: Köşeli parantez içerisindeki değerler korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınırlarına ilişkin değerlerdir. Katsayıların anlamlılıkları bu değerlerin sıfır içerip içermeme durumlarına göre belirlenmiş ve anlamlı olan katsayılar **koyu renkle** belirtilmiştir. **Algılanan Araçsalılık Temaları:** 1. Mesleki Hayaller/Amaçlar; 2. Kısa Erimli Araçsalılık; 3. Uzun Erimli Araçsalılık; 4. Beklentiyi Karşılayamama; 5. Beklentiyi Karşılama. **Bilgiyle İlgili Merak Temaları:** 6. Doğa ve Sürdürülebilirlik; 7. Toplumsal Yaşam; 8. Millî ve Manevî Değerler; 9. İlgî Hissi Olarak Merak; 10. Yoksunluk Hissi Olarak Merak; 11. Merak Etmemeye; 12. Sözlü ve Yazılı Bilgi Edinme Yolları; 13. Öğrenmeye Yönelik İçsel Olumlu Faktörler; 14. Öğrenmeye Yönelik İçsel Olumsuz Faktörler; 15. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumlu Faktörler; 16. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumsuz Faktörler. **Başarı Duygularına İlişkin Temalar:** 17. Derslerin Başlangıcında Olumlu Duygular; 18. Dersler Esnasında Olumlu Duygular; 19. Dersler Esnasında Olumsuz Duygular; 20. Derslerin Sonunda Olumlu Duygu; 21. Derslerin Sonunda Olumsuz Duygu; 22. Ödevler ile İlgili Olumlu Duygular; 23. Ödevler ile İlgili Olumsuz Duygular

Birinci sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin tablo 4.43'te tetrakorik korelasyon katsayılarının anlamlılığı p değerinin örneklem büyüklüğüne çok hassas olması nedeniyle p değerleri dikkate alınarak değil, korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığında alt ve üst sınır değerlerinin (lower and upper bounds) sıfır içermemesine dayalı biçimde yorumlanmıştır.

Dolayısıyla algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar temasının, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.69$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.59$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalar ile $-.35$ ile $.35$ değerleri arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki hayaller/amaçlar temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .69$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .69$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.26$ ile $.48$ arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkilendiği görülmüştür. Ayrıca mesleki hayaller/amaçlar temasının, algılanan araçsallık değişkeninin altında oluşan beklentiyi karşılayamama ($r = .46$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, beklentiyi karşılama ($r = -.46$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $.11$ ile $.15$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle mesleki hayaller/amaçlar temasının, yoksunluk hissi olarak merak ve öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumlu duygular ve ödevler ile ilgili olumlu duygular temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, beklentiyi karşılayamama temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, beklentiyi karşılama temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları, mesleki hayaller/amaçlar değişkeni ile en güçlü düzeyde ilişkilenen değişkenlerin yoksunluk hissi olarak merak, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler, dersler esnasında olumlu duygular ve ödevler ile ilgili olumlu duygular değişkenleri olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 4.43'te algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = .57$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.57$)

teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .57$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalar ile $-.40$ ile $.37$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir. Kısa erimli araçsallık temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = .48$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.30$ ile $.40$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kısa erimli araçsallık temasının algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık ($r = -.87$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, beklentiyi karşılayamama ($r = -.15$) ve beklentiyi karşılama ($r = .15$) temaları ile anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan temalarla $-.34$ ile $.34$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Uzun erimli araçsallık temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = .45$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.17$ ile $.13$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür. Benzer şekilde uzun erimli araçsallık temasının, algılanan araçsallık teması altında oluşan beklentiyi karşılayamama ($r = -.41$) ve beklentiyi karşılama ($r = .41$) temalarıyla anlamlı bir biçimde ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.43 incelendiğinde algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama temasının bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam ($r = -.33$) ve yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.40$) temaları ile negatif yönde ve orta düzeyde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.43$ ile $.10$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür. Beklentiyi karşılayamama temasının başarıyla ilgili duygular teması altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .40$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .40$) temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = .52$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken diğer temalarla $-.36$ ve $.18$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür. Ayrıca beklentiyi karşılayamama temasının algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama ($r = -.99$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.43 incelendiğinde, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam ($r = .33$) ve yoksunluk hissi olarak merak ($r = .40$) temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.10$ ile $.43$ arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür. Beklentiyi karşılama temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.40$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.40$) temalarıyla negatif yönde orta düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.52$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.18$ ile $.36$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi doğa ve sürdürülebilirlik temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .59$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .59$) temaları ile pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği görülürken, diğer temalar ile $-.43$ ile $.35$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür. Benzer biçimde doğa ve sürdürülebilirlik temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = .54$) ile sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .54$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.59$) ve merak etmeme ($r = -.54$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.22$ ile $.23$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = .41$), dersler esnasında olumlu duygular ($r = .36$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .36$) temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği, diğer temalarla $-.20$ ile $.14$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir biçimde ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal yaşam temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.36$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği, diğer temalarla $-.38$ ile $.22$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir biçimde ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla $-.09$ ile $.23$

arasında değişen katsayılarla anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .54$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.45$ ile $.23$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir şekilde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .59$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .59$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.67$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.02$ ile $.35$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür. İlgi hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.59$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.97$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .97$) teması ile pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.22$ ile $-.06$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmektedir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = -.69$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.83$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.83$) temalarıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = .52$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.16$ ile $.20$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmektedir. Yoksunluk hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme ($r = .59$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .59$) temaları ile pozitif yönde güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = -.59$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.06$ ile $.27$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.59$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.59$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = .67$) teması ile pozitif

yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.35 ile .12 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Merak etmeme temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = -.97$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla .06 ile .22 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .59$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .59$) temaları ile pozitif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.67$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla -.12 ile .35 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir. Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan temalarla -.22 ile -.06 arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla -.45 ile .07 arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirmediği görülürken, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = -.84$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.54$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .22$) teması ile pozitif yönde ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla -.27 ile .33 arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirmediği görülürken, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.63$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.22$) teması ile negatif yönde ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalar ile -.28 ile .04 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının,

bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.17$) teması ile negatif yönde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.59$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.59$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = .46$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = .81$) teması ile pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.35$ ile $.02$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Tablo 4.43'te başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalar arasındaki ilişki incelendiğinde, derslerin başlangıcında olumlu duygular temasının, dersler esnasında olumlu duygular ($r = .69$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .69$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği, diğer temalarla $-.26$ ve $.25$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Dersler esnasında olumlu duygular temasının, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .83$) temasıyla pozitif yönde çok güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.52$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.20$ ile $.16$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Derslerin sonunda olumlu duygu temasının, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.80$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.57$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .16$) teması ile anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Tablo 4.43 incelendiğinde, ödevler ile ilgili olumlu duygular temasının, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.52$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmektedir.

Tablo 4.44. İkinci sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	1																						
2	-.18 [-.48/.20]	1																					
3	.42 [.03/.70]	-.80 [-.92/-.60]	1																				
4	.07 [-.23/.53]	-.14 [-.52/.29]	.34 [-.08/.67]	1																			
5	-.07 [-.53/.23]	.14 [-.29/.52]	-.34 [-.67/.08]	-.99 [-.99/-.99]	1																		
6	.69 [.35/.83]	.13 [-.21/.36]	.09 [-.20/.20]	.06 [-.16/.39]	-.06 [-.42/.13]	1																	
7	.59 [.35/.88]	-.21 [-.59/.08]	-.25 [-.56/.23]	.08 [-.39/.47]	-.08 [-.47/.38]	.52 [.26/.83]	1																
8	-.07 [-.42/.34]	.14 [-.27/.58]	-.15 [-.52/.30]	.11 [-.38/.47]	-.11 [-.47/.38]	-.06 [-.27/.25]	.29 [-.13/.60]	1															
9	.52 [.19/.83]	.34 [-.16/.70]	-.01 [-.48/.44]	.25 [-.25/.65]	-.25 [-.65/.25]	.46 [.22/.83]	.23 [-.21/.59]	.59 [.37/.79]	1														
10	-.69 [-.83/-.48]	-.13 [-.40/.09]	-.09 [-.36/.06]	-.06 [-.39/.13]	.06 [-.13/.41]	-.83 [-.83/-.83]	-.52 [-.69/-.31].06 [-.28/.27]	-.46 [-.83/-.26]	1														
11	-.52 [-.83/-.19]	-.34 [-.71/.16]	.01 [-.44/.48]	-.25 [-.65/.25]	.25 [-.25/.65]	-.46 [-.83/-.26]	-.23 [-.60/.21]	-.59 [-.79/-.37]	-.98 [-.99/-.95]	.46 [.19/.83]	1												
12	.52 [.19/.83]	.34 [-.16/.70]	-.01 [-.48/.44]	.25 [-.25/.65]	-.25 [-.65/.25]	.46 [.22/.83]	.23 [-.21/.59]	.59 [.37/.79]	.98 [.95/.99]	-.46 [-.83/-.26]	-.98 [-.99/-.95]	1											
13	.07 [-.27/.40]	.34 [-.13/.69]	-.52 [-.79/-.29]	-.02 [-.47/.33]	.02 [-.33/.46]	.36 [.13/.56]	.49 [-.01/.77]	.02 [-.49/.36]	-.01 [-.33/.52]	-.36 [-.67/-.16].01 [-.52/.33]	-.01 [-.33/.52]	1											
14	-.13 [-.46/.21]	-.47 [-.77/-.02].45 [.21/.75]	-.10 [-.43/.37]	.10 [-.38/.43]	-.40 [-.72/-.23]	-.55 [-.82/-.08].18 [-.49/.34]	-.05 [-.55/.29]	.40 [.16/.59]	.05 [-.30/.55]	-.05 [-.55/.29]	-.96 [-.99/-.88]	1											
15	-.26 [-.59/.18]	.21 [-.20/.55]	.48 [.17/.71]	.51 [.03/.73]	-.51 [-.73/-.03]	-.52 [-.83/-.35]	-.32 [-.64/.14]	.45 [-.02/.76]	-.23 [-.59/.21]	.52 [.35/.83]	.23 [-.21/.59]	-.23 [-.59/.21]	-.08 [-.55/.28]	-.12 [-.37/.36]	1								
16	-.69 [-.83/-.69]	-.13 [-.36/.18]	-.09 [-.31/.18]	-.06 [-.44/.13]	.06 [-.13/.39]	-.83 [-.83/-.83]	-.52 [-.83/-.35].06 [-.25/.31]	-.46 [-.83/-.19].83 [.59/.83]	.46 [.13/.83]	-.46 [-.83/-.19]	-.36 [-.59/-.16].40 [.19/.69]	.52 [.26/.83]	1										
17	.48 [-.02/.69]	.15 [-.25/.52]	-.21 [-.49/.16]	.07 [-.23/.51]	-.07 [-.52/.23]	.69 [.48/.83]	.59 [.35/.88]	-.39 [-.65/.00]	.19 [-.21/.52]	-.69 [-.83/-.48].19 [-.52/.21]	.19 [-.21/.52]	.07 [-.28/.40]	-.13 [-.46/.23]	-.59 [-.87/-.23].69 [-.83/-.69]	1								
18	.26 [-.17/.52]	-.21 [-.56/.23]	.13 [-.34/.57]	.08 [-.35/.55]	-.08 [-.55/.35]	.52 [.13/.83]	.32 [-.12/.69]	.29 [-.09/.65]	.62 [.13/.89]	-.52 [-.83/-.35].62 [-.89/-.13]	.62 [.13/.89]	.08 [-.28/.52]	-.15 [-.57/.23]	-.02 [-.35/.37]	-.52 [-.83/-.26].26 [-.18/.59]	1							
19	.07 [-.35/.39]	.59 [.20/.85]	-.40 [-.77/-.02]	-.11 [-.47/.37]	.11 [-.38/.47]	.06 [-.28/.31]	-.29 [-.59/.10]	.30 [-.12/.73]	.25 [-.32/.60]	-.06 [-.31/.25]	-.25 [-.60/.32]	.25 [-.32/.60]	-.28 [-.60/.22]	.18 [-.34/.54]	.29 [-.09/.64]	-.06 [-.31/.25]	-.25 [-.55/.13]	-.51 [-.75/-.26]	1				
20	-.42 [-.68/.00]	-.12 [-.56/.27]	-.23 [-.51/.33]	-.15 [-.54/.26]	.15 [-.26/.54]	-.09 [-.32/.13]	-.13 [-.60/.27]	-.22 [-.63/.19]	-.74 [-.90/-.51].09 [-.14/.31]	.74 [.52/.90]	-.74 [-.90/-.51].03 [-.44/.43]	.15 [-.33/.56]	-.25 [-.61/.18].09 [-.14/.36]	-.11 [-.51/.25]	-.67 [-.86/-.42].22 [-.19/.63]	1							
21	.45 [.06/.71]	.00 [-.41/.44]	.31 [-.26/.59]	.24 [-.18/.61]	-.24 [-.62/.18]	.13 [-.13/.32]	.17 [-.25/.63]	.14 [-.28/.57]	.63 [.23/.85]	-.13 [-.40/.06]	-.63 [-.85/-.23]	.63 [.23/.85]	.08 [-.40/.48]	-.20 [-.59/.28]	.44 [.06/.68]	-.13 [-.40/.00]	.15 [-.22/.54]	.70 [.39/.87]	-.33 [-.69/.09]	-.98 [-.99/-.94]	1		
22	.26 [-.18/.59]	.17 [-.30/.60]	-.25 [-.58/.15]	-.29 [-.62/.16]	.29 [-.16/.62]	.52 [.13/.83]	.02 [-.33/.35]	-.08 [-.53/.40]	.23 [-.27/.56]	-.52 [-.83/-.35].23 [-.56/.27]	.23 [-.27/.56]	.08 [-.32/.49]	-.15 [-.55/.27]	-.02 [-.26/.39]	-.52 [-.83/-.22].26 [-.17/.59]	.32 [-.21/.62]	-.29 [-.65/.04]	.25 [-.18/.59]	-.21 [-.55/.27]	1			
23	-.52 [-.77/-.13]	.04 [-.44/.44]	-.09 [-.54/.32]	.17 [-.22/.58]	-.17 [-.58/.22]	-.20 [-.59/-.09]	.12 [-.34/.44]	-.17 [-.62/.23]	-.13 [-.57/.36]	.20 [-.06/.40]	.13 [-.36/.57]	-.13 [-.57/.36]	.39 [-.17/.60]	-.32 [-.54/.22]	-.37 [-.62/.02]	.20 [-.03/.42]	-.22 [-.59/.15].12 [-.31/.48]	.17 [-.29/.57]	.09 [-.34/.49]	-.16 [-.54/.29]	-.27 [-.67/.19]	1	

Not: Köşeli parantez içerisindeki değerler korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınırlarına ilişkin değerlerdir. Katsayıların anlamlılıkları bu değerlerin sıfır içerip içermeme durumlarına göre belirlenmiş ve anlamlı olan katsayılar **koyu renkle** belirtilmiştir. **Algılanan Araçsalılık Temaları:** 1. Mesleki Hayaller/Amaçlar; 2. Kısa Erimli Araçsalılık; 3. Uzun Erimli Araçsalılık; 4. Beklentiyi Karşılayamama; 5. Beklentiyi Karşılama. **Bilgiyle İlgili Merak Temaları:** 6. Doğa ve Sürdürülebilirlik; 7. Toplumsal Yaşam; 8. Millî ve Manevî Değerler; 9. İlgî Hissi Olarak Merak; 10. Yoksunluk Hissi Olarak Merak; 11. Merak Etmemeye; 12. Sözlü ve Yazılı Bilgi Edinme Yolları; 13. Öğrenmeye Yönelik İşsel Olumlu Faktörler; 14. Öğrenmeye Yönelik İşsel Olumsuz Faktörler; 15. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumlu Faktörler; 16. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumsuz Faktörler. **Başarı Duygularına İlişkin Temalar:** 17. Derslerin Başlangıcında Olumlu Duygular; 18. Dersler Esnasında Olumlu Duygular; 19. Dersler Esnasında Olumsuz Duygular; 20. Derslerin Sonunda Olumlu Duygu; 21. Derslerin Sonunda Olumsuz Duygu; 22. Ödevler ile İlgili Olumlu Duygular; 23. Ödevler ile İlgili Olumsuz Duygular

İkinci sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin tablo 4.44'te tetrakorik korelasyon katsayılarının anlamlılığı p değerinin örneklem büyüklüğüne çok hassas olması nedeniyle p değerleri dikkate alınarak değil, korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığında alt ve üst sınır değerlerinin (lower and upper bounds) sıfır içermemesine dayalı biçimde yorumlanmıştır.

Dolayısıyla algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar temasının, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan doğa ve sürdürülebilirlik ($r = .69$), toplumsal yaşam ($r = .59$), ilgi hissi olarak merak ($r = .52$) ve sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .52$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.69$) ve merak etmeme ($r = -.52$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.26$ ile $.07$ arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .45$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.52$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği diğer temalarla $-.42$ ile $.48$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar temasının, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık ($r = .42$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği diğer temalarla $-.18$ ile $.07$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = .47$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.34$ ile $.34$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumsuz duygular ($r = .59$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.21$ ile $.17$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık temasının, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık ($r = -.80$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, beklentiyi karşılayamama ($r = -.14$) ve beklentiyi karşılama ($r = .14$) temalarıyla anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık temasının, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = .45$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .48$) temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler ($r = -.52$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.25$ ile $.09$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.40$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.25$ ile $.31$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmemiştir.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama temasının, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .51$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.25$ ile $.25$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama temasının, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama ($r = -.99$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama temasının, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.51$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.25$ ile $.25$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir.

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan doğa ve sürdürülebilirlik temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = .69$), dersler esnasında olumlu

duygular ($r = .52$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .52$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği görülürken diğer temalarla $-.20$ ile $.10$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan doğa ve sürdürülebilirlik teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam ($r = .52$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde, ilgi hissi olarak merak ($r = .46$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.83$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.46$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .46$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler ($r = .36$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = -.40$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.52$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.83$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, milli ve manevi değerler temasıyla ($r = -.06$) anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = .59$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilendiği görülürken diğer temalarla $-.29$ ile $.32$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.52$), öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = -.55$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.52$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken diğer temalarla $-.32$ ile $.49$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir biçimde ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = .59$) ve sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .59$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.59$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.18$ ile $.45$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .62$) ve derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .63$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.74$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği diğer temalarla $-.13$ ile $.25$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.46$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, merak etmeme ($r = -.98$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .98$) temasıyla pozitif yönde çok güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.46$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.23$ ile $-.01$ arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = -.69$), dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.52$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.52$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.13$ ile $.20$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme ($r = .46$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = -.46$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler ($r = -.36$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = .40$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .52$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .83$) temasıyla pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.62$) ve derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.63$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .74$) temasıyla pozitif yönde

çok güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla -.25 ile .13 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = -.98$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .46$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla .01 ile .23 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .62$) ve derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .63$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.74$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken -.13 ile .25 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.46$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla -.23 ile -.01 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = -.96$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.36$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .40$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = -.59$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .44$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve

anlamalı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.37$ ile $.29$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .52$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = -.69$), dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.52$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.52$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.13$ ile $.20$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.44 incelendiğinde, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.51$) ve derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.67$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .70$) temasıyla pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği diğer temalarla anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.98$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.45. Üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	1																						
2	-.12 [-.35/.30]	1																					
3	.28 [-.14/.52]	-.77 [-.90/-.39]	1																				
4	-.05 [-.31/.38]	-.38 [-.68/.07]	.04 [-.36/.51]	1																			
5	.02 [-.38/.28]	.56 [.23/.77]	-.14 [-.60/.30]	-.98 [-.99/-.94]	1																		
6	.22 [-.14/.61]	-.25 [-.59/.15]	.11 [-.40/.55]	.18 [-.31/.60]	-.23 [-.66/.25]	1																	
7	.70 [.38/.84]	.17 [-.09/.43]	-.02 [-.23/.31]	.23 [-.08/.48]	-.27 [-.54/.05]	.48 [.11/.70]	1																
8	-.31 [-.67/.02]	.09 [-.40/.50]	-.14 [-.54/.35]	.48 [.10/.73]	-.44 [-.70/-.06]	.23 [-.68/.22]	-.27 [-.49/-.05]	1															
9	.06 [-.33/.39]	.68 [.32/.89]	-.61 [-.85/-.25]	-.37 [-.69/.11]	.50 [.01/.76]	-.40 [-.69/.03]	.05 [-.22/.27]	.30 [-.20/.64]	1														
10	-.16 [-.46/.22]	-.55 [-.84/-.18]	.55 [.22/.83]	.43 [-.08/.70]	-.37 [-.66/.15]	.29 [-.14/.61]	-.14 [-.34/.16]	-.14 [-.52/.36]	-.96 [-.98/-.91]	1													
11	-.38 [-.70/.01]	-.43 [-.75/-.05]	.26 [-.12/.63]	-.06 [-.39/.38]	-.17 [-.46/.23]	-.08 [-.43/.28]	-.61 [-.84/-.22]	-.17 [-.46/.27]	-.52 [-.74/-.08]	-.31 [-.59/.14]	1												
12	.38 [-.01/.70]	.43 [.05/.75]	-.26 [-.63/.12]	.06 [-.38/.39]	.17 [-.23/.46]	.08 [-.28/.43]	.61 [.22/.84]	.17 [-.27/.46]	.52 [.08/.74]	.31 [-.14/.59]	-.97 [-.98/-.84]	1											
13	.09 [-.29/.43]	-.08 [-.49/.35]	.09 [-.31/.50]	-.32 [-.65/.20]	.25 [-.24/.62]	-.36 [-.66/.07]	.08 [-.22/.27]	-.16 [-.60/.22]	.46 [.01/.73]	-.52 [-.77/-.03]	.12 [-.26/.53]	-.12 [-.53/.26]	1										
14	.02 [-.43/.27]	-.12 [-.55/.37]	.25 [-.23/.61]	.21 [-.29/.56]	-.16 [-.52/.32]	.12 [-.29/.48]	-.27 [-.54/.05]	.31 [-.16/.69]	-.10 [-.52/.36]	.06 [-.39/.52]	.11 [-.35/.43]	-.11 [-.43/.35]	-.84 [-.94/-.65]	1									
15	-.44 [-.76/-.06]	.40 [.06/.70]	.16 [-.35/.59]	.01 [-.48/.42]	-.27 [-.59/.10]	-.03 [-.46/.34]	-.38 [-.70/-.06]	.04 [-.38/.55]	-.21 [-.61/.32]	.10 [-.37/.57]	.25 [-.22/.55]	-.25 [-.55/.22]	-.01 [-.51/.44]	-.27 [-.57/.13]	1								
16	-.55 [-.80/-.21]	.25 [-.22/.54]	-.43 [-.69/.03]	-.18 [-.66/.24]	.23 [-.21/.68]	.09 [-.25/.39]	-.48 [-.70/-.16]	-.35 [-.56/-.03]	-.23 [-.56/.31]	.35 [-.22/.65]	.08 [-.27/.48]	-.08 [-.48/.27]	-.71 [-.84/-.43]	-.35 [-.58/-.05]	-.22 [-.46/.15]	1							
17	.69 [.26/.84]	-.28 [-.51/.20]	.19 [-.27/.49]	.06 [-.29/.50]	-.11 [-.53/.27]	.08 [-.23/.48]	.61 [.29/.84]	.17 [-.30/.39]	-.15 [-.58/.11]	.05 [-.23/.48]	-.25 [-.61/.14]	.25 [-.14/.61]	.32 [-.15/.61]	-.11 [-.52/.28]	-.25 [-.65/.13]	-.38 [-.56/.17]	1						
18	.70 [.43/.70]	.17 [-.09/.43]	-.02 [-.20/.31]	.23 [-.09/.48]	-.27 [-.54/.05]	.48 [.11/.70]	.84 [.61/.84]	-.27 [-.54/-.01]	.05 [-.20/.23]	-.14 [-.30/.11]	-.61 [-.84/-.22]	.61 [.22/.84]	.08 [-.17/.23]	-.27 [-.54/.02]	-.38 [-.61/-.06]	-.48 [-.65/-.23]	.61 [.30/.70]	1					
19	-.06 [-.43/.24]	-.29 [-.66/.27]	.27 [-.25/.64]	.38 [.01/.65]	-.33 [-.62/.03]	.27 [-.06/.52]	-.34 [-.61/-.02]	.23 [-.28/.64]	-.09 [-.55/.39]	.24 [-.28/.63]	-.08 [-.42/.30]	.08 [-.30/.42]	.08 [-.39/.54]	.23 [-.32/.64]	-.17 [-.52/.25]	-.27 [-.48/.08]	-.20 [-.61/.17]	-.34 [-.61/-.06]	1				
20	.22 [-.14/.61]	-.25 [-.58/.17]	.61 [.38/.79]	-.17 [-.51/.27]	.12 [-.31/.48]	-.09 [-.43/.16]	.48 [.11/.70]	.12 [-.32/.48]	-.40 [-.69/.03]	.29 [-.13/.61]	-.08 [-.43/.28]	.08 [-.28/.43]	.56 [.16/.80]	-.53 [-.83/-.01]	-.03 [-.44/.36]	.09 [-.22/.39]	.38 [-.03/.71]	.48 [.11/.70]	.27 [-.06/.52]	1			
21	-.11 [-.48/.22]	.10 [-.39/.49]	-.58 [-.80/-.28]	.32 [-.10/.60]	-.27 [-.56/.14]	.22 [-.08/.49]	-.38 [-.61/-.06]	-.27 [-.58/.17]	.28 [-.22/.63]	-.15 [-.54/.35]	-.03 [-.38/.38]	.03 [-.38/.38]	-.49 [-.76/.01]	.32 [-.22/.71]	-.11 [-.48/.30]	.03 [-.34/.47]	-.25 [-.62/.15]	-.38 [-.70/-.06]	-.17 [-.52/.19]	-.94 [-.99/-.82]	1		
22	.29 [-.08/.70]	.72 [.34/.88]	-.59 [-.79/-.14]	-.31 [-.59/-.01]	.27 [-.02/.56]	.26 [-.19/.61]	.54 [.16/.84]	.02 [-.41/.42]	.07 [-.40/.51]	.19 [-.26/.52]	-.46 [-.70/.03]	.46 [-.04/.70]	.11 [-.37/.53]	-.36 [-.74/.12]	.14 [-.22/.43]	.01 [-.43/.28]	.15 [-.22/.50]	.54 [.16/.84]	.19 [-.15/.48]	-.01 [-.33/.38]	.14 [-.22/.43]	1	
23	-.44 [-.72/-.07]	-.39 [-.77/.02]	.16 [-.25/.61]	.51 [.23/.69]	-.47 [-.67/-.22]	-.03 [-.48/.33]	-.38 [-.61/-.11]	.04 [-.33/.59]	.03 [-.36/.48]	-.15 [-.57/.21]	.25 [-.21/.58]	-.25 [-.58/.21]	-.25 [-.60/.28]	.32 [-.16/.73]	-.34 [-.56/-.08]	.03 [-.42/.27]	-.25 [-.46/.25]	-.38 [-.54/-.14]	-.17 [-.48/.26]	-.03 [-.49/.34]	-.11 [-.46/.32]	-.89 [-.97/-.77]	1

Not: Köşeli parantez içerisindeki değerler korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınırlarına ilişkin değerlerdir. Katsayıların anlamlılıkları bu değerlerin sıfır içerip içermeme durumlarına göre belirlenmiş ve anlamlı olan katsayılar **koyu renkle** belirtilmiştir. **Algılanan Araçsallık Temaları:** 1. Mesleki Hayaller/Amaçlar; 2. Kısa Erimli Araçsallık; 3. Uzun Erimli Araçsallık; 4. Beklentiyi Karşılayamama; 5. Beklentiyi Karşılama. **Bilgiyle İlgili Merak Temaları:** 6. Doğa ve Sürdürülebilirlik; 7. Toplumsal Yaşam; 8. Millî ve Manevî Değerler; 9. İlgi Hissi Olarak Merak; 10. Yoksunluk Hissi Olarak Merak; 11. Merak Etmemeye; 12. Sözlü ve Yazılı Bilgi Edinme Yolları; 13. Öğrenmeye Yönelik İçsel Olumlu Faktörler; 14. Öğrenmeye Yönelik İçsel Olumsuz Faktörler; 15. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumlu Faktörler; 16. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumsuz Faktörler. **Başarı Duygularına İlişkin Temalar:** 17. Derslerin Başlangıcında Olumlu Duygular; 18. Dersler Esnasında Olumlu Duygular; 19. Dersler Esnasında Olumsuz Duygular; 20. Derslerin Sonunda Olumlu Duygu; 21. Derslerin Sonunda Olumsuz Duygu; 22. Ödevler ile İlgili Olumlu Duygular; 23. Ödevler ile İlgili Olumsuz Duygular

Üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin tablo 4.45'te tetrakorik korelasyon katsayılarının anlamlılığı p değerinin örneklem büyüklüğüne çok hassas olması nedeniyle p değerleri dikkate alınarak değil, korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığında alt ve üst sınır değerlerinin (lower and upper bounds) sıfır içermemesine dayalı biçimde yorumlanmıştır.

Dolayısıyla algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar teması, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan toplumsal yaşam ($r = .70$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.44$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.55$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.38$ ile $.38$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = .69$) ve dersler esnasında olumlu duygular ($r = .70$) temalarıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.44$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.11$ ile $.29$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = .68$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.55$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.43$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .43$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .40$) temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.25$ ile $.25$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .72$) temasıyla pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.39$ ile $.17$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık temasının, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık ($r =$

-.77) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, beklentiyi karşılama ($r = .56$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, beklentiyi karşılayamama ($r = -.38$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .61$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.58$) ve ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.59$) temalarıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.02$ ile $.27$ arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama teması, bilgiyle ilgili merak teması altında oluşan milli ve manevi değerler ($r = .48$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.37$ ile $.43$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumsuz duygular ($r = .38$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.31$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = .51$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.17$ ile $.32$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama temasının, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama ($r = -.98$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler ($r = -.44$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, ilgi hissi olarak merak ($r = .50$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.37$ ile $.25$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan ödevler ile ilgili

olumsuz duygular ($r = -.47$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.33$ ile $.27$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Tablo 4.45'te görüldüğü gibi bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan doğa ve sürdürülebilirlik temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .48$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.09$ ile $.27$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Benzer şekilde bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan doğa ve sürdürülebilirlik temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam ($r = .48$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.40$ ile $.29$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular ($r = .61$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, dersler esnasında olumlu duygular ($r = .84$) temasıyla pozitif yönde çok güçlü düzeyde, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.31$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .48$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.38$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .54$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.38$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler ($r = -.27$) temasıyla negatif yönde zayıf düzeyde, merak etmeme ($r = -.61$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .61$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.38$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.48$) temalarıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.27$ ile $.08$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.27$) temasıyla negatif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı bir

biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.27 ile .23 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.35$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.17 ile .31 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.96$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.52$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .52$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler ($r = .46$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.23 ile -.10 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler ($r = -.53$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla -.31 ile .35 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.61$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.46 ile .25 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = -.97$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.25 ile .25 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .61$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir

biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.25$ ile $.46$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .56$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.49$ ile $.32$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = -.84$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.71$) temalarıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.01$) temasıyla anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.53$) temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.36$ ile $.32$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.35$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.27$) temasıyla anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.38$) ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.34$) temalarıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.25$ ile $.14$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.48$) temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.38$ ile $.09$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Tablo 4.45 incelendiğinde, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin başlangıcında olumlu duygular temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .61$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.25$ ile $.38$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular temasının, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.34$), derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.38$) ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.38$) temalarıyla negatif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .48$) temasıyla pozitif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .54$) temasıyla pozitif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu temasının, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.94$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla anlamlı ilişkilendiği görülmüştür.

Başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan ödevler ile ilgili olumlu duygular temasının, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.89$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizleri bir bütün olarak değerlendirilmeden önce her üç sınıf düzeyinde değişkenler altında oluşan temalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testine ilişkin sonuçlar tablo 4.46'da verilmiştir.

Tablo 4.46. Sınıf düzeylerine yönelik Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları ve epsilon kare- ϵ^2 değerleri

Temalar	χ^2	sd	p	ϵ^2
Mesleki hayaller/amaçlar	0.0173	2	0.991	1.65e-4
Kısa erimli araçsallık	0.3724	2	0.830	0.00355
Uzun erimli araçsallık	1.6937	2	0.429	0.01613
Beklentiye karşılayamama	5.6416	2	0.060	0.05373
Beklentiye karşılama	5.9456	2	0.051	0.05663
Doğa ve sürdürülebilirlik	2.3951	2	0.302	0.02281
Toplumsal yaşam	5.7188	2	0.057	0.05447
Milli ve manevi değerler	4.5866	2	0.101	0.04368
İlgi hissi olarak merak	14.8897	2	< .001*	0.14181
Yoksunluk hissi olarak merak	21.6542	2	< .001*	0.20623
Merak etmeme	1.0154	2	0.602	0.00967
Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları	1.0154	2	0.602	0.00967
Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler	5.0525	2	0.080	0.04812
Öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler	1.3603	2	0.507	0.01296
Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler	2.3867	2	0.303	0.02273
Öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler	2.3951	2	0.302	0.02281
Derslerin başlangıcında olumlu duygular	0.1586	2	0.924	0.00151
Dersler esnasında olumlu duygular	3.4632	2	0.177	0.03298
Dersler esnasında olumsuz duygular	2.8121	2	0.245	0.02678
Derslerin sonunda olumlu duygu	16.3170	2	< .001*	0.15540
Derslerin sonunda olumsuz duygu	14.1100	2	< .001*	0.13438
Ödevler ile ilgili olumlu duygular	2.0004	2	0.368	0.01905
Ödevler ile ilgili olumsuz duygular	4.5342	2	0.104	0.04318

* $p < .001$

Kruskal-Wallis H testi analizlerine ilişkin tablo 4.46 incelendiğinde, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan temalar arasında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bilgiye yönelik merak değişkeni altında oluşan temalar incelendiğinde, ilgi ve yoksunluk hissi olarak merak temalarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, diğer

temalarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalar incelendiğinde, derslerin sonunda olumlu ve olumsuz duygu temalarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, diğer temalarda ise sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, derslerin sonunda olumlu duygu ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu diğer temalarda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyinin ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, derslerin sonunda olumlu duygu ve derslerin sonunda olumsuz duygu temaları üzerinde ne derecede etkili olduğunu belirlemek amacıyla anlamlılık değerlerine ek olarak parametrik olmayan testlerde (*Kruskal-Wallis H* testi) hesaplanabilen (Tomczak ve Tomczak, 2014) ve küçük örneklemelerde daha güvenilir bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilen epsilon kare (ϵ^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Okada, 2013). Yapılan analiz sonucunda ilgi hissi olarak merak teması için $\epsilon^2 = 0.14181$, yoksunluk hissi olarak merak teması için $\epsilon^2 = 0.20623$, derslerin sonunda olumlu duygu teması için $\epsilon^2 = 0.15540$ ve derslerin sonunda olumsuz duygu teması için $\epsilon^2 = 0.13438$ olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılığın çıktığı temalarda, bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla DSCF ikili karşılaştırmaları aracılığıyla ayrıca hesaplamalar yapılmıştır. Sınıf düzeylerine ilişkin DSCF analizine ilişkin sonuçlara tablo 4.47, 4.48 ve 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.47. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik DSCF analizi sonuçları

Temalar	Sınıf Düzeyi	W	p
İlgi hissi olarak merak	Birinci sınıf - İkinci sınıf	-1.06	.735
Yoksunluk hissi olarak merak	Birinci sınıf - İkinci sınıf	0.00	1.000
Derslerin sonunda olumlu duygu	Birinci sınıf - İkinci sınıf	-2.73	.131
Derslerin sonunda olumsuz duygu	Birinci sınıf - İkinci sınıf	2.05	.317

Tablo 4.47 incelendiğinde ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, derslerin sonunda olumlu duygu ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.48. Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik DSCF analizi sonuçları

Temalar	Sınıf Düzeyi	W	p
İlgi hissi olarak merak	Birinci sınıf - Üçüncü sınıf	-4.77	.002**
Yoksunluk hissi olarak merak	Birinci sınıf - Üçüncü sınıf	4.97	.001**
Derslerin sonunda olumlu duygu	Birinci sınıf - Üçüncü sınıf	3.10	.072
Derslerin sonunda olumsuz duygu	Birinci sınıf - Üçüncü sınıf	-3.32	.050*

* $p \leq .05$. ** $p < .01$.

Tablo 4.48 incelendiğinde, ilgi hissi olarak merak ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında birinci sınıf lehine, yoksunluk hissi olarak merak temasında ise üçüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle birinci sınıfların ilgi hissi olarak merakı ve derslerin sonunda olumsuz duyguyu üçüncü sınıflara göre anlamlı düzeyde daha fazla hissettikleri görülürken, üçüncü sınıfların yoksunluk hissi olarak merakı birinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha fazla hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4.49. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik DSCF analizi sonuçları

Temalar	Sınıf Düzeyi	W	p
İlgi hissi olarak merak	İkinci sınıf - Üçüncü sınıf	-3.88	.017*
Yoksunluk hissi olarak merak	İkinci sınıf - Üçüncü sınıf	4.97	.001**
Derslerin sonunda olumlu duygu	İkinci sınıf - Üçüncü sınıf	5.71	< .001***
Derslerin sonunda olumsuz duygu	İkinci sınıf - Üçüncü sınıf	-5.29	< .001***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Tablo 4.49 incelendiğinde, ilgi hissi olarak merak ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında ikinci sınıf lehine, yoksunluk hissi olarak merak ve derslerin sonunda olumlu duygu temalarında üçüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle ikinci sınıfların ilgi hissi olarak merakı ve derslerin sonunda olumsuz duyguyu üçüncü sınıflara göre anlamlı düzeyde daha fazla hissettikleri görülürken, üçüncü sınıfların yoksunluk hissi olarak merakı ve derslerin sonunda olumlu duyguyu ikinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha fazla hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4.47, 4.48 ve 4.49 birlikte incelendiğinde ilgi hissi olarak merak ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında birinci ve ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, yoksunluk hissi olarak merak ve derslerin sonunda olumlu duygu temalarında ise üçüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Litman ve Jimerson'un (2004) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Litman ve Jimerson'a (2004) göre

yeni, ilginç şeyleri keşfetmekten ve öğrenmekten duyulan zevk ilgi hissi olarak merak biçiminde ifade edilirken, bilinen ile bilinmesi istenilen arasındaki bilgi boşluklarının oluşturduğu eksikliğin birey tarafından algılanma biçimi ise yoksunluk hissi olarak merak şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle yeni ve ilgi çekici bir şeyin birey tarafından keşfedilme fırsatının yakalandığı en üst düzeyde ilgi hissi olarak merak açığa çıkarken, bireyin var olan bilgi kümesine dâhil etmek istediği belirli bilgi birimlerinden yoksun olma durumunda ise yoksunluk hissi olarak merak en üst düzeyde uyarılmaktadır (Litman, 2012). Elmalı-Özsaray ve Eren'in (2018) çalışması da araştırmancının bu bulgusunu destekler niteliktedir. Nitekim Elmalı-Özsaray ve Eren'e (2018) göre, öğrenmeye yönelme sürecinde bireyin hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı veya az bilgisinin bulunduğu durumlarda onun ilgisini çeken bir konuyla ilgili uyarana maruz kalması ilgi hissi merakla sağlanırken, bildikleri ile bilmek istedikleri arasındaki bilgi eksikliğinin oluşturmuş olduğu boşluğun giderilmesi ise yoksunluk hissi olarak merakla sağlanmaktadır. Sınıf düzeyleri dikkate alındığında özellikle birinci ve ikinci sınıflarda öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin bilgi birikimlerinin çok az olduğu, bu derse yönelik konularla ilk defa karşılaştıkları, bu nedenle konuların onlara ilginç, eğlenceli, zevkli geldiği ve aynı zamanda onların ilgisini çektiği ifade edilebilir. Üçüncü sınıfta ise hayat bilgisi dersine yönelik öğrencilerin bilgi birikimlerinin daha fazla arttığı, bildikleri ile bilmek istedikleri arasındaki bilgi boşluklarının azaldığı ve öğrenme arzularının şiddetlendiği söylenebilir. Bundan dolayı birinci ve ikinci sınıflarda öğrencilerin öğrenmeye yönelmelerinde ilgi hissi olarak merakın, üçüncü sınıflarda ise yoksunluk hissi olarak merakın ön planda olmasının beklenen bir sonuç olduğu belirtilebilir. Derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında birinci ve ikinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olmasının öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin olan sevgi ve ilgilerinden kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Nitekim öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersini çok sevdiklerini, bu dersi eğlenceli bulduklarını ve dersin bitmesini istemediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Sevilen ve onların ilgisini çeken eğlenceli bir dersin bitmesinden dolayı birinci ve ikinci sınıf öğrencileri kendilerini daha fazla üzüntülü hissettiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencilerinde ise yeni bilgiler/konular öğrenmiş olmanın kendilerini derslerin sonunda mutlu hissetmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.46 incelendiğinde ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, derslerin sonunda olumlu duygu ve derslerin sonunda olumsuz duygu temaları dışındaki diğer 19 temada sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine ilişkin veriler bir bütün olarak ele alınmış ve tetrakorik korelasyon analizi yapılarak, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar bir bütün olarak yorumlanmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçlarına tablo 4.50’ de yer verilmiştir.



Tablo 4.50. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik tetrakorik korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	1																						
2	-.30 [-.54/.06]	1																					
3	.49 [.15/.70]	-.83 [-.92/-.68]	1																				
4	.04 [-.32/.45]	-.14 [-.41/.12]	.05 [-.21/.31]	1																			
5	-.05 [-.46/.31]	.19 [-.07/.46]	-.08 [-.34/.17]	-1.00 [-.100/-1.00]	1																		
6	-.01 [-.20/.25]	-.23 [-.52/.16]	.15 [-.24/.50]	.04 [-.33/.42]	-.06 [-.44/.32]	1																	
7	.12 [-.16/.49]	.06 [-.29/.40]	-.04 [-.38/.30]	-.25 [-.52/.12]	.23 [-.14/.51]	-.19 [-.37/-.01]	1																
8	-.33 [-.62/.10]	.05 [-.20/.31]	-.08 [-.33/.17]	.19 [-.08/.44]	-.16 [-.42/.11]	.09 [-.29/.45]	-.27 [-.58/.08]	1															
9	.14 [-.22/.55]	.48 [.22/.69]	-.32 [-.57/-.04]	-.13 [-.42/.17]	.21 [-.09/.48]	-.02 [-.35/.37]	-.14 [-.44/.23]	.48 [.21/.71]	1														
10	-.03 [-.42/.24]	-.39 [-.65/-.07]	.32 [-.01/.60]	.22 [-.13/.53]	-.21 [-.52/.14]	.10 [-.27/.34]	.19 [-.16/.41]	-.37 [-.63/-.04]	-.89 [-.95/-.83]	1													
11	-.15 [-.51/.16]	-.49 [-.73/-.15]	.25 [-.10/.56]	-.09 [-.44/.27]	-.03 [-.39/.32]	-.02 [-.40/.24]	-.18 [-.55/.18]	-.52 [-.69/-.24]	-.91 [-.95/-.83]	-.33 [-.48/-.16]	1												
12	.15 [-.16/.51]	.49 [.15/.73]	-.25 [-.56/.10]	.09 [-.27/.44]	.03 [-.32/.39]	.02 [-.24/.40]	.18 [-.18/.55]	.52 [.24/.69]	.91 [.83/.95]	.33 [.16/.47]	-1.00 [-1.00/-1.00]	1											
13	-.28 [-.52/.10]	-.08 [-.35/.17]	-.11 [-.36/.14]	-.18 [-.45/.08]	.15 [-.11/.42]	-.03 [-.40/.34]	-.04 [-.40/.30]	-.19 [-.43/.07]	.24 [-.04/.49]	-.42 [-.66/-.10]	.13 [-.21/.48]	-.13 [-.48/.21]	1										
14	.31 [.08/.48]	-.16 [-.42/.11]	.27 [-.01/.52]	.07 [-.21/.36]	-.05 [-.35/.23]	-.14 [-.50/.25]	-.15 [-.48/.24]	.05 [-.23/.32]	-.08 [-.36/.24]	.13 [-.23/.44]	.04 [-.32/.40]	-.04 [-.40/.32]	-.91 [-.96/-.79]	1									
15	-.44 [-.74/-.01]	.14 [-.16/.43]	.16 [-.13/.44]	.10 [-.20/.42]	-.19 [-.51/.11]	.17 [-.18/.41]	-.12 [-.47/.25]	.35 [.06/.60]	-.13 [-.43/.19]	-.01 [-.38/.34]	.16 [-.22/.51]	-.16 [-.51/.22]	.01 [-.28/.32]	-.52 [-.67/-.22]	1								
16	-.21 [-.58/.10]	.43 [.12/.63]	-.15 [-.51/.23]	-.04 [-.43/.33]	-.06 [-.32/.44]	.11 [-.07/.31]	.19 [.01/.37]	-.26 [-.55/.12]	-.16 [-.51/.25]	.34 [-.09/.66]	-.17 [-.36/.01]	.17 [-.01/.36]	-.70 [-.83/-.46]	-.42 [-.56/-.25]	-.34 [-.50/-.16]	1							
17	.28 [-.03/.62]	-.35 [-.57/.01]	.16 [-.26/.52]	-.02 [-.36/.40]	.01 [-.41/.35]	-.04 [-.25/.17]	.34 [-.04/.69]	-.04 [-.43/.36]	-.17 [-.41/.21]	.01 [-.35/.29]	.10 [-.10/.29]	-.10 [-.29/.10]	.09 [-.32/.47]	-.06 [-.47/.28]	-.16 [-.55/.20]	-.16 [-.53/.13]	1						
18	.33 [.01/.67]	-.30 [-.54/.06]	.27 [-.14/.59]	.04 [-.32/.44]	-.05 [-.45/.31]	-.01 [-.20/.27]	.12 [-.17/.49]	.08 [-.34/.42]	.35 [-.06/.69]	-.03 [-.42/.24]	-.43 [-.75/-.02]	.43 [.02/.75]	-.18 [-.25/.54]	.13 [-.23/.40]	.23 [.01/.42]	-.49 [-.80/-.08]	.28 [-.03/.63]	1					
19	.28 [-.08/.53]	.02 [-.23/.28]	-.01 [-.26/.24]	.10 [-.16/.37]	-.08 [-.35/.19]	.21 [-.18/.51]	-.21 [-.52/.15]	.19 [-.07/.43]	-.01 [-.28/.29]	.02 [-.30/.34]	.14 [-.23/.47]	-.14 [-.47/.23]	-.02 [-.28/.23]	.13 [-.14/.40]	-.11 [-.40/.20]	-.03 [-.40/.35]	-.27 [-.61/.15]	-.58 [-.76/-.22]	1				
20	-.27 [-.51/.10]	-.06 [-.33/.19]	.03 [-.22/.30]	-.08 [-.36/.18]	.06 [-.20/.33]	-.40 [-.61/-.08]	.10 [-.25/.44]	-.08 [-.33/.17]	-.60 [-.77/-.33]	.43 [.09/.65]	.47 [.16/.64]	-.47 [-.64/-.16]	-.01 [-.29/.24]	-.07 [-.35/.22]	-.01 [-.30/.30]	.19 [-.19/.50]	-.09 [-.41/.33]	-.27 [-.51/.10]	-.05 [-.30/.22]	1			
21	.49 [.28/.64]	.14 [-.12/.38]	.01 [-.25/.25]	.13 [-.12/.40]	-.11 [-.37/.15]	.27 [-.11/.56]	-.01 [-.36/.33]	.06 [-.19/.31]	.50 [.22/.72]	-.38 [-.64/-.05]	.35 [-.61/.01]	.35 [-.01/.61]	-.10 [-.35/.16]	.11 [-.16/.38]	-.01 [-.31/.28]	-.10 [-.46/.27]	.16 [-.26/.48]	.33 [-.04/.56]	-.02 [-.28/.22]	-.96 [-.98/-.90]	1		
22	-.01 [-.20/.25]	.39 [-.01/.67]	-.32 [-.59/.06]	-.34 [-.55/-.01]	.33 [-.01/.54]	.08 [-.20/.45]	-.19 [-.37/.01]	-.06 [-.44/.32]	.16 [-.24/.52]	.10 [-.26/.34]	-.28 [-.65/.09]	.28 [-.09/.65]	.12 [-.27/.48]	-.14 [-.50/.25]	.34 [.17/.50]	-.08 [-.46/.20]	-.04 [-.25/.17]	.49 [.08/.80]	-.12 [-.49/.26]	.13 [-.25/.49]	-.05 [-.42/.33]	1	
23	-.40 [-.72/.02]	.02 [-.26/.32]	-.02 [-.31/.26]	.26 [-.04/.56]	-.24 [-.54/.06]	-.02 [-.42/.31]	.08 [-.30/.39]	-.06 [-.35/.23]	.02 [-.28/.34]	-.20 [-.48/.15]	.12 [-.27/.47]	-.12 [-.47/.27]	-.01 [-.30/.28]	-.04 [-.36/.26]	-.58 [-.69/-.47]	.37 [-.04/.68]	-.13 [-.53/.24]	-.40 [-.72/.01]	.09 [-.20/.37]	-.20 [-.47/.09]	.09 [-.20/.36]	-.75 [-.89/-.45]	1

Not: Köşeli parantez içerisindeki değerler korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınırlarına ilişkin değerlerdir. Katsayıların anlamlılıkları bu değerlerin sıfır içerip içermeme durumlarına göre belirlenmiş ve anlamlı olan katsayılar **koyu renkle** belirtilmiştir. **Algılanan Araçsallık Temaları:** 1. Mesleki Hayaller/Amaçlar; 2. Kısa Erimli Araçsallık; 3. Uzun Erimli Araçsallık; 4. Beklentiyi Karşılayamama; 5. Beklentiyi Karşılama. **Bilgiyle İlgili Merak Temaları:** 6. Doğa ve Sürdürülebilirlik; 7. Toplumsal Yaşam; 8. Millî ve Manevî Değerler; 9. İlgî Hissi Olarak Merak; 10. Yoksunluk Hissi Olarak Merak; 11. Merak Etmemeye; 12. Sözlü ve Yazılı Bilgi Edinme Yolları; 13. Öğrenmeye Yönelik İçsel Olumlu Faktörler; 14. Öğrenmeye Yönelik İçsel Olumsuz Faktörler; 15. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumlu Faktörler; 16. Öğrenmeye Yönelik Dışsal Olumsuz Faktörler. **Başarı Duygularına İlişkin Temalar:** 17. Derslerin Başlangıcında Olumlu Duygular; 18. Dersler Esnasında Olumlu Duygular; 19. Dersler Esnasında Olumsuz Duygular; 20. Derslerin Sonunda Olumlu Duygu; 21. Derslerin Sonunda Olumsuz Duygu; 22. Ödevler ile İlgili Olumlu Duygular; 23. Ödevler ile İlgili Olumsuz Duygular

Tablo 4.50’de tetrakorik korelasyon katsayılarının anlamlılığı p değerinin örneklem büyüklüğüne çok hassas olması nedeniyle p değerleri dikkate alınarak değil, korelasyon katsayılarının % 95 güven aralığında alt ve üst sınır değerlerinin (lower and upper bounds) sıfır içermemesine dayalı biçimde yorumlanmıştır.

Dolayısıyla algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan mesleki hayaller/amaçlar temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = .31$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.44$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalar ile $-.33$ ile $.15$ değerleri arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkililenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki hayaller/amaçlar temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .33$) ve derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .49$) temaları ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.40$ ile $.28$ arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkililenmediği görülmüştür.

Ayrıca mesleki hayaller/amaçlar temasının, algılanan araçsallık değişkeninin altında oluşan uzun erimli araçsallık ($r = .49$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla $-.30$ ile $.04$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkililenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir deyişle mesleki hayaller/amaçlar temasının, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler, dersler esnasında olumlu duygular, derslerin sonunda olumsuz duygu ve uzun erimli araçsallık temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları, mesleki hayaller/amaçlar değişkeni ile en güçlü düzeyde ilişkilenen değişkenlerin uzun erimli araçsallık ve derslerin sonunda olumsuz duygu değişkenleri olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki hayallerin, ilkokul öğrencileri için uzak gelecekte ulaşılması hedeflenen bir amaç olduğu dikkate alındığında, uzun erimli araçsallık değişkeni ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin ortaya çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte mesleki hayaller/amaçlar değişkeninin, derslerin sonunda olumsuz duygu değişkeni ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkililenmesi her ne kadar şaşırtıcı bir bulgu olarak dikkat çekse de öğrencilerin yanıtları incelendiğinde,

hayat bilgisi derslerinin sonunda hissedilen olumsuz duygunun (üzüntü) sevilen eğlenceli bir dersin bitmesinden ve bu ders ile ilgili daha fazla konu öğrenilmek istenilmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla sevilen ve eğlenceli bulunan hayat bilgisi dersinde, öğrencilerin daha fazla konu öğrenmek istemelerinin kendilerini mesleki hayallerine daha fazla yaklaştıracakları düşüncesine sahip oldukları ifade edilebilir. Mesleki hayaller temasının, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkililmesi de dikkate değer bir bulgudur. Nitekim ilgili tema incelendiğinde öğrenci yanıtlarının öğretim yöntemleri ve hayatilik kategorileri altında oluştuğu görülmektedir. Bu iki kategorinin öğrencilerin geleceğe ilişkin mesleki hayalleri ile negatif yönde ilişkililmesinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin geleceğe ilişkin hayalleri ile hayat bilgisi dersinin hedefleri arasında öğrencilerin günlük yaşamlarından hareketle somut ilişkiler kurulması noktasında eksik kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle öğrencileri mesleki hayallerine ulaştıracak konuların daha somut ve anlamlı bir şekilde sunulmadığı, şu anki görevin geleceğe yönelik amaçlar için değerini ifade eden fayda değerinin (Eccles, 1983, Akt. Özçetin, 2010) sınıf ortamlarında öğrencilere kazandırılması noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte özellikle öğrencilerin hayat bilgisi dersinin şu anda ve geleceğe ilişkin hayal ettikleri mesleklerinde kendilerine ne gibi fayda sağlayacağını, hayat bilgisi dersinin günlük yaşamlarında ne işlerine yarayacağını daha somut ve anlamlı bir şekilde sunulmasında bazı eksiklerin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Nitekim araştırmanın bu bulgusu Özçetin'in (2010) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özçetin'e (2010) göre öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin olumlu yönde geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle her bir derse ilişkin araçsallığın geleceğe yönelik belirlenen hedeflerle derslerin hedefleri arasında öğrencilerin yaşantılarından yola çıkılarak somut ve anlamlı bağlantıların kurulması önem arz etmektedir. Bundan dolayı öğrencilere bu dersin gelecekte çok işlerine yarayacağı, zamanı gelince bu dersin önemini anlayacakları şeklinde soyut ifadeler kullanmak yerine öğretim ortamlarında “kavram haritaları, altı şapkalı düşünme tekniği, benzetim, drama vb.” öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak dersin hedefleri ile günlük yaşam arasında daha somut ve anlamlı bağlantılar sağlanabilir (Özçetin, 2010, s. 98). Husman ve Lens (1999), Simons, Dewitte, vd. (2004) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da benzer

bulgulara ulaşılmış, derse ilişkin hedefler ile geleceğe yönelik amaçları arasındaki bağlantının önemini algılayabilen öğrencilerin, öğrenme ortamlarında daha fazla motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Öztürk ve Kalafatçı (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin hayat bilgisi ders içeriklerinin daha somut ve ilgi çekici olması gerektiği yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Tablo 4.50’de algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan kısa erimli araçsallık teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = .48$), sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .49$) ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .43$) temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.39$) ve merak etmeme ($r = -.49$) temaları ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirilen, diğer temalar ile $-.23$ ile $.14$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir. Benzer şekilde kısa erimli araçsallık temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla $-.35$ ile $.39$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kısa erimli araçsallık temasının algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık ($r = -.83$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görüldüğünde, beklentiyi karşılayamama ($r = -.14$) teması ve beklentiyi karşılama ($r = .19$) teması ile anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür.

Kısa erimli araçsallık değişkeni ile ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, merak etmeme, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ve uzun erimli araçsallık değişkenleri arasındaki bu anlamlı ilişkiler genel olarak algılanan araçsallık kavramı çerçevesinde yorumlanabilir. Nitekim bu çalışmada algılanan araçsallık kavramı ilköğrencilerinin geleceğe ilişkin amaçlarına ulaşmak için hayat bilgisi dersini ne derece faydalı buldukları bağlamında ele alınmıştır. Bundan dolayı hayat bilgisi dersini yakın gelecekteki amaçlarıyla ilişkili olarak algılayan bir öğrencinin, hayat bilgisi dersinden maksimum düzeyde fayda sağlaması amacıyla bu derste yeni şeyler keşfetmekten ve öğrenmekten zevk alması, derse yönelik yeni şeyler öğrenmeyi merak etmesi ve bunun için sözlü ve yazılı bilgi edinme kaynaklarına başvurmakta motive olmasının beklenen bir bulgu olduğu ifade edilebilir. Greene vd. (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, yüksek araçsallık algısına sahip olan öğrencilerin herhangi bir derse ilişkin

bilgilerini arttırma ve geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmak için gerekli becerilere sahip olma noktasında motivasyonlarını arttırdıkları ve bu durumun ders başarılarını da olumlu yönde etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Creten vd. (2001), yakın ve uzak geleceğe yönelik amaçlarına ulaşmak için ders çalışmayı düşük düzeyde araçsal olarak algılayan öğrencilerin motivasyonlarının daha düşük olduğunu, motivasyonlarını geliştirmek için algılanan araçsallığın önemli bir değişken olduğunu, öğrencilerin teorik derslerle karşılaştırıldığında uygulamalı dersleri daha faydalı buldukları ve önemli algıladıkları, gelecek amaçlarıyla daha çok ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kısa erimli araçsallık ile uzun erimli araçsallık arasında negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olması, öğrencilerin yakın gelecekteki amaçlarına ulaşmak için hayat bilgisi dersinden en yüksek düzeyde verim almaya çalışırken, uzak gelecekteki amaçlarını ise o an için ertelediği ve düşünmediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın çalışma grubunun ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluştuğu dikkate alındığında bu iki değişken arasında negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Nitekim ilkökula yeni başlayan öğrenciler toplumsallaşma sürecinin başındadırlar. Hayat bilgisi dersinin amacı yakından uzağa ilkesi temelinde çocukların öncelikle yakın sonrasında ise uzak çevrelerine yönelik farkındalıklarını arttırmak ve yaşadıkları toplumla uyumlarını kolaylaştırmaktır (Gündoğan, 2020). Bu dönemde çocukların etkileşimde bulundukları yakın çevresindeki olay ve olgulara ilgileri daha fazladır (Yeşilyurt, 2020). Bu nedenle öğrencilerin yakın gelecekteki amaçlarına ulaşmak için hayat bilgisi dersinden daha yüksek düzeyde verim almaya çalıştıkları, uzak gelecekteki amaçlarını ise o an için düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan uzun erimli araçsallık teması, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = -.32$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirirken, diğer temalarla $-.25$ ile $.32$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirilmemiştir. Uzun erimli araçsallık temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla $-.32$ ile $.27$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde uzun erimli araçsallık temasının, algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama ($r = .05$) ve beklentiyi karşılama ($r = -.08$) temaları ile

anlamli iliskilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, uzun erimli araçsallık değişkeninin ilgi hissi olarak merak değişkeni ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamli bir biçimde iliskilendiği görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmalarında, kendilerine uzak gelecekte fayda sağlayacak konuları öğrenmekten ve keşfetmekten ziyade, yakın gelecekte fayda sağlayacak konuları keşfetmekten ve öğrenmekten daha fazla zevk aldıkları ifade edilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da öğrencilerin ilgisinin etkileşimde bulundukları yakın çevresindeki olay ve olgulara karşı daha fazla olduğu belirtilmiş, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yakın çevresinden işe başlamının önemine vurgu yapılmıştır (Yeşilyurt, 2020).

Tablo 4.50 incelendiğinde algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılayamama temasının bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan temalarla -.25 ile .22 arasında değişen katsayılarla ancak anlamli iliskilenmediği görülmektedir. Bununla birlikte beklentiyi karşılayamama temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.34$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamli iliskilendiği görülürken, diğer temalarla -.08 ile .26 arasında değişen katsayılarla ancak anlamli iliskilenmediği görülmektedir. Ayrıca beklentiyi karşılayamama temasının algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklentiyi karşılama ($r = -1.00$) teması ile negatif yönde mükemmel düzeyde ve anlamli bir biçimde iliskilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, hayat bilgisi derslerinde öğrenilen konuların, öğrencilerin geleceğe iliskin hayallerine/amaçlarına ulaşmalarında beklentilerini karşılayamamasının, öğrencilerin ödevler ile ilgili olumlu duygular hissetmeleriyle negatif yönde orta düzeyde ve anlamli bir biçimde iliskili olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle öğrencilere verilen ödevlerin onların beklentilerini karşılayamamasının, öğrencilerin olumlu duygular hissetmemeleriyle iliskili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rowell ve Hong (2002) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmayan ödevler vermesinin, öğrencilerde ödevlere karşı olumsuz tutum oluşmasına neden olduğu belirtilmiştir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin beklentilerini karşılamayan ödevlerin, öğrencilerde olumlu duyguların azalmasına neden olabileceği söylenebilir. Nitekim Bolat'a (2016) göre, ödevler verilirken öğrencilerin seviyeleri gz önünde bulundurulmalı, her öğrenciye aynı devi

vermek yerine farklılaştırılmış ödevler verilerek öğrencilerin bilişsel beceri düzeyleri dikkate alınmalıdır. Bunun nedeni ise bilişsel beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin dersten sıkılması, düşük olan öğrencilerin ise dersten soğuması şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.50’de algılanan araçsallık değişkeni altında oluşan beklenti karşılama temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan temalarla -.21 ile .23 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir. Benzer şekilde beklenti karşılayamama temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında yer alan temalarla =-.24 ile .33 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi, doğa ve sürdürülebilirlik temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.40$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirildiği görülürken diğer temalar ile -.04 ile .27 arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkilendirmediği görülmüştür. Benzer biçimde doğa ve sürdürülebilirlik temasının bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam ($r = -.19$) teması ile negatif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı biçimde ilişkilendirildiği görülürken, diğer temalarla -.14 ile .17 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin doğa ve sürdürülebilirlik temasında daha fazla konu öğrenmek istemelerinin, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.40$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde bir ilişkinin ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ünite temelli yaklaşımın esas alındığı hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, her üç sınıf düzeyinde de ünitelerin “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” şeklinde belirlendiği, doğada hayat ünitesinin ise programın son ünitesinde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 10). Öğrenme-öğretme sürecinde sona bulunan bu üniteye Covid-19 salgınında yeterince sürenin ayrılamadığı ve öğrencilerin bu üniteye ilişkin bilgi eksiklerinin tam olarak giderilemediği ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına ilişkin tablo 4.50 incelendiğinde bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = .19$) temasıyla pozitif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirildiği görülürken, diğer temalarla -.27 ile .19 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği

görülmüştür. Benzer şekilde bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan toplumsal yaşam teması, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla -.21 ile .34 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir biçimde ilişkilenebilmiştir.

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan milli ve manevi değerler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla -.08 ile .19 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir biçimde ilişkilenebilmediği, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak ($r = .48$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.37$) teması ile negatif yönde orta düzeyde, merak etmeme ($r = -.52$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .52$) teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = .35$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.26 ile .05 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı bir şekilde ilişkilenebilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersinde milli ve manevi değerlere ilişkin konuları öğrenmekten hoşlandıkları, bu temaya yönelik yeni konular öğrenmekten zevk aldıkları, öğretmenlerin bu üniteye ilişkin konuların günlük hayatla bağlantısını kurmalarından ve dersi eğlenceli hale getirmelerinden memnuniyet duydukları ancak bu temaya ilişkin konuları yeterli bulmadıkları söylenebilir. Nitekim hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşleri sorulan öğrencilerin, diğer temalar ile karşılaştırıldığında milli ve manevi değerler temasına yönelik daha az görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Öztürk’ün (2022) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim ilköğretim öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini inceleyen Öztürk (2022), öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretim programında dini ve manevi değerlerin, Atatürk ile ilgili kazanımların daha fazla yer alması gerektiği yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin, milli ve manevi değerlere ilişkin konulara hayat bilgisi dersi öğretim programında daha fazla yer verilmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 4.50 incelendiğinde, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan ilgi hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.60$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = .50$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve

anlamalı bir şekilde ilişkilendiği, diğer temalarla -.17 ile .35 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgi hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak ($r = -.89$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, merak etmeme ($r = -.91$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .91$) teması ile pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla -.16 ile .24 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir. Araştırmanın bulguları, Elmalı-Özsaray ve Eren (2018) ve Litman (2008, 2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarından farklılaşmaktadır. Söz konusu araştırmalarda ilgi hissi olarak merakın, hem yoksunluk hissi olarak merakla hem de olumlu duygularla pozitif yönde ve anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın nedeni, öğrencilerin hayat bilgisi dersinin sonunda olumsuz duyguları, olumlu duygulara göre daha şiddetli hissetmiş olmalarından kaynaklanabilir. Başka bir ifadeyle hayat bilgisi dersinde yeni konular öğrenmiş olmanın öğrencilerin hoşuna gittiği ve onları mutlu ettiği ancak sevilen eğlenceli bir dersin bitmesinden dolayı hayat bilgisi dersinde daha fazla konu öğrenemedikleri için hissettikleri üzüntünün mutluluğun önüne geçtiği söylenebilir. İlgi hissi olarak merakın, yoksunluk hissi olarak merakla negatif yönde çok güçlü düzeyde ilişkilendirilmiş olması ise bu iki değişkenin birbirlerinden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Nitekim ilgi hissi olarak merak, bireyin yeni şeyler öğrenmekten ve keşfetmekten zevk alması biçiminde tanımlanırken (Litman, 2008), yoksunluk hissi olarak merak ise bilinen ile bilinmek istenen arasındaki boşluğun birey tarafından hissedilmesi ve bilme isteğinin ortaya çıkması biçiminde tanımlanmaktadır (Loewenstein, 1994). Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu dikkate alındığında, öğrencilerin birinci sınıfta okuma yazma sürecine yoğunlaşmaları nedeniyle hayat bilgisi dersinde çok fazla ayrıntıya inemediği, ikinci sınıfta bilgi edinimini biraz daha arttırdığı, üçüncü sınıfta ise bilgi eksikliklerini daha fazla tamamlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu nedenle hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenme arzusu içinde olan öğrencilerin bilgi boşluklarını doldurmaktan ziyade yeni şeyler öğrenmekten ve keşfetmek zevk almaya odaklandıkları ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin, yeni bilgiler edinmenin kendilerine vermiş olduğu hazzı keşfederken (ilgi), daha fazla bilgiye sahip olamama endişesini (yoksunluk) o an için taşımadıkları söylenebilir.

(Katırcıoğlu, 2022). Bununla birlikte ilgi hissi olarak merakın, merak etmeme teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilenebilir. Nitekim hayat bilgisi dersinde yeni bilgiler öğrenmenin vermiş olduğu hazzı yaşayan öğrencilerin, hayat bilgisi derslerinde gördükleri konuların yeterli olmadığını ifade ettikleri, bu nedenle bilgiye erişmek için yakın çevresindeki, teknolojik ve basılı kaynaklara başvurdukları söylenebilir.

Tablo 4.50’de bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan yoksunluk hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .43$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.38$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.20$ ile $.10$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilenemediği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Elmalı-Özsaray’ın (2016) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elmalı-Özsaray (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda yoksunluk hissi olarak merakın olumlu duygularla olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkilendiği görülürken, olumsuz duygularla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin gördükleri konuları yeterli bulmadıkları, bu derste konuları daha ayrıntılı görmek istediklerini ifade ettikleri ve bu derste öğrenilen bilgilerin eksikliğini hissettiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrenilen bilgilerin eksikliğinin giderilmesi, öğrencilerin olumlu duygular hissetmesine neden olmuş olabilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yoksunluk hissi olarak meraklarına olumlu duyguların eşlik etme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Elmalı-Özsaray ve Eren, 2018). Bununla birlikte yoksunluk hissi olarak merak temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme ($r = -.33$) teması ile negatif yönde orta düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = .33$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler ($r = -.42$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.01$ ile $.34$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilenemediği görülmektedir. İlgi hissi olarak merak türünde olduğu gibi yoksunluk hissi merak türünün temelinde de bilme arzusunun olmasının böyle bir ilişkinin ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir (Litman, 2010). Başka bir deyişle öğrencilerin

bilgi boşluklarını doldurmak, bilgi eksikliğini gidermek ve daha bilgili olmak için merak ettikleri, bundan dolayı sözlü ve yazılı bilgi edinme yollarına (aile, öğretmen, internet, kitap vb.) başvurdıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu ise yoksunluk hissi olarak meraka göre ilgi hissi olarak merakın derslerin sonunda olumlu duygu, derslerin sonunda olumsuz duygu, merak etmeme ve sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ile daha güçlü bir biçimde ilişkilenebilir. Elmalı-Özsaray (2016) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgular elde edilmiş, bu durumun yoksunluk hissi olarak meraka belirsizlik, gerginlik ve rahatsızlık gibi olumsuz duyguların daha fazla eşlik etmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.43$) teması ile negatif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = .47$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, diğer temalarla .35 ile .14 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkileneemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde konuları merak etmeme eğilimlerinin yükseldikçe dersler esnasında hissettikleri olumlu duyguların eğiliminin azaldığını, derslerin sonunda hissettikleri olumlu duyguların eğiliminin ise arttığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin konuları merak etmemesinin, bu derse ilişkin gördükleri konuların yeterli olduğunu düşünmesinin, hayat bilgisi derslerinin eğlenceli geçme ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine aktif katılma eğilimini azalttığını, bu durumun öğrencilerin hayat bilgisi dersleri esnasında hissettikleri olumlu duyguların (mutluluk gibi) etkisini düşürdüğü ifade edilebilir. Bununla birlikte, merak etmeme temasının derslerin sonunda olumlu duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilenebilir olması ise öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yeni bilgiler/konular öğrendikçe meraklarını giderdikleri ve o an için hayat bilgisi dersleriyle ilgili yeni şeyler öğrenmek istemedikleri ancak öğrenmiş oldukları bilgilerin kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Merak etmeme temasının başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular teması ile negatif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilenebilir olması, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılamalarındaki farklılıktan da kaynaklanmış olabilir. Frenzel vd. (2007)

tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin algılamalarının derslerde hissedilen duygularla anlamlı düzeyde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4.50’de merak etmeme temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları ($r = -1.00$) teması ile negatif yönde mükemmel düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.17$ ile $.16$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmektedir. Merak etmeme temasının, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile negatif yönde mükemmel düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Nitekim kısaca bilme arzusu/isteği biçiminde tanımlanan merak (Berlyne, 1954, 1960), bireylerin güdülenmesinde önemli bir role sahiptir (Demirel ve Coşkun, 2009). Dolayısıyla bilgi edinme arzusu içerisinde olan bireylerin, çevresini araştırmada istekli olmaları ve bunun için sözlü ve yazılı bilgi edinme yollarına başvurmalarının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte merak, bireylerin öğrenme ve keşfetme süreçlerindeki en önemli itici güçlerden biridir (Goldberg vd., 2015). Bu nedenle bireylerdeki merak arttıkça öğrenme isteğinin şiddetlenmesinin bekleneceği gibi merak azaldıkça bu isteğin de azalacağı ifade edilebilir.

Tablo 4.50 incelendiğinde, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .43$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu ($r = -.47$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla $-.14$ ile $.35$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendiği görülmektedir. Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan temalarla $-.16$ ile $.17$ arasında değişen katsayılarla fakat anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konuları yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konuları yeterli bulmadıkları ve dersin beklentilerini karşılamadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu derse ilişkin meraklarını gidermek için ise yakın çevresindeki kaynaklardan (aile ve öğretmen), teknolojik kaynaklardan (internet) ve basılı kaynaklardan (kitap, dergi) yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde öğrenme isteği arttıkça sözlü ve

yazılı bilgi edinme kaynaklarına başvurdıkları, bu durumun da öğrencilerin derslere daha aktif katılmasına, derslerin eğlenceli geçmesine neden olduğu ve dersler esnasında öğrencilerin hissettikleri olumlu duyguların artmasına katkı sağladığı ifade edilebilir. Nitekim Litman (2005, 2008) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgular elde edilmiş, öğrencilerin herhangi bir derste yeni bilgiler öğrenmelerinin olumlu duygular hissetmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tablo 4.50 incelendiğinde dikkat çeken bir başka bulgu ise sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilenebilir. Öğrencilerin derslerin sonunda öğrenme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmamasının böyle bir ilişkinin ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin derslerin sonunda yeni konular öğrendikleri için kendilerini mutlu hissettikleri ancak öğrenmiş oldukları yeni konulara ilişkin zihinsel belirsizlikleri tam olarak giderilemediği için bu olumlu duygunun geri planda kaldığı, sözlü ve yazılı bilgi edinme yollarına başvurma ihtiyaçlarının arttığı ve dersin sonunda hissedilen olumlu duygunun etkisinin ise azaldığı ifade edilebilir. Nitekim duyguların öğrenmeyle ilişkisini ele alan araştırmalar incelendiğinde, duyguların öğrenmeyle güçlü bir biçimde ilişkilendiği ve öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında duyguların kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016; Hascher, 2010; Linnenbrink-Garcia ve Pekrun, 2011).

Tablo 4.50’de bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla -0.18 ile 0.12 arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkileneemediği görülürken, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ($r = -0.91$) teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -0.70$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = 0.01$) teması ile pozitif yönde önemsiz fakat anlamlı ilişkileneemediği görülmektedir. Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler temasının, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilenebilir olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Nitekim bu ilişkiyi göz önüne alarak, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörlere ilişkin düzeyleri ne

kadar yüksekse, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ve öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler düzeylerinin o kadar düşük olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle ilgili temalar altında oluşan kategoriler ve kodlar incelendiğinde, hayat bilgisi dersinin öğrenciler tarafından kolay algılandığı, öğrencilerin hayat bilgisi dersini etkin bir şekilde dinlediklerini ve derse düzenli bir şekilde çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Hayat bilgisi dersinde birbirine yakın olan konuların öğrenciler tarafından karıştırılmasının ve öğrencilerin derslere devam etmemesinin bu durumu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle hayat bilgisi dersine ilişkin karmaşıklık ve derse devam etmeme durumunun düzeyi arttıkça, öğrencilerin derse ilişkin algılamasının, bilişsel katılımının ve sebat düzeyinin azaldığı ifade edilebilir. Malcolm vd. (2003) tarafından okul devamsızlığının nedenlerinin ve etkilerinin incelendiği araştırmada benzer bulgular elde edilmiş, ilkökul öğretmenlerinin nedenli veya nedensiz her türlü devamsızlığı olumsuz bulduğu, devamsızlığın öğrenmenin sürekliliğini bozduğunu, devamsızlık yapan öğrencilerin dersle ilgili önemli konuları kaçırdıklarını ve bu durumun öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte diğer derslerin temelini oluşturan hayat bilgisi dersinin zengin bir kavram içeriğine sahip olduğu görülmektedir (Dündar, 2007). Bu durum öğrencilerin hayat bilgisi dersinde zihinsel karmaşıklık yaşayarak birbirine yakın olan konuları daha fazla karıştırmasına neden olabilir ve derse ilişkin algılarını olumsuz etkileyebilir (Aktepe vd., 2017). Bundan dolayı karmaşıklık ve derse devam etmeme durumunun düzeyi arttıkça, öğrencilerin derse ilişkin algılamasının, bilişsel katılımının ve sebat düzeyinin azalmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalarla -.14 ile .13 arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendiği görülürken, bilgiyle ilgi merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler ($r = -.52$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.42$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler ile öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörlerin önemli bir biçimde ilişkili olduğu ifade edilebilir. Buna göre, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim yöntemlerinin etkili kullanılmaması ve

konuların günlük yaşamla bağlantısının kurulamaması öğrencilerin hayat bilgisi dersinde birbirine yakın olan konuları daha fazla karıştırmalarına neden olduğu söylenebilir. Nitekim Aykaç (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, öğretmenlerin hayat bilgisi dersi için hayati öneme sahip olan gezi-gözlem, istasyon, inceleme gibi yöntemleri ve altı şapkalı düşünme, konuşma halkası ve görüş geliştirme gibi teknikleri çok az kullandıkları, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek ve onları sürece katacak yöntem ve tekniklere yeterli oranda yer vermedikleri görülmüştür.

Araştırma bulgularına ilişkin tablo 4.50 incelendiğinde, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = .23$) teması ile pozitif yönde zayıf düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .34$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.58$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilendiği görüldüğünde, diğer temalar ile $-.16$ ile $-.01$ arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler ($r = -.34$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. İlgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hayat bilgisi dersinde öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılması ve konuların günlük yaşamla bağlantısının kurulmasının öğrencilerin ödevlerini daha kolay bir şekilde yapmalarına katkı sağladığı, bu durumun öğrencilerin ödevlerini yaparken hissettikleri olumlu duyguların şiddetini artırdığı, olumsuz duyguların ise şiddetini azalttığı ifade edilebilir. Güven ve Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğine dikkat çekilmiş, hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sadece derse ilişkin başarılarını değil aynı zamanda derse yönelik tutumları üzerinde de etkili olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmiş olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Nitekim öğretmenler tarafından günlük yaşamla ilişkilendirilip, güzel, eğlenceli ve etkili bir şekilde anlatılan bir dersin, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekebileceği söylenebilir. Dolayısıyla etkili öğretim yöntemleri kullanılarak

hayat bilgisi dersinin günlük yaşamla bağlantısının kurulması, dersin daha eğlenceli geçmesine ve öğrencilerin okula daha istekli gelmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Tablo 4.50’de bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular ($r = -.49$) teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalar ile $-.16$ ile $.37$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği görülmektedir. İlgili temalar altındaki kategoriler ve kodlar incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi derslerine devam etmeme durumlarında artış oldukça, dersler esnasında hissettikleri olumlu duygularda azalma olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde devamsızlık yapmasının derslere aktif katılımlarını, derslerin eğlenceli geçmesini, farklı konuların öğrenilmesini ve ders içi etkinliklerin doğru yapılmasını zorlaştırdığı, bu durumun öğrencilerin dersler esnasında olumlu duyguları daha az hissetmelerine sebep olduğu ifade edilebilir. Derse devam etme durumunun öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Kablan (2009) tarafından derse devamın öğrenme başarısına etkisinin incelendiği çalışmada, devamsızlık yapan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Özbaş (2010), içerisinde öğrencinin yer almadığı bir öğrenme ortamında, öğrenme yaşantılarının eksik kalmasının kaçınılmaz olduğunu, bu durumun en önemli nedeninin ise devamsızlık olduğunu belirtmiştir. Derslere devam edemeyen öğrencilerde öğrenmenin sürekliliğinin sağlanamadığı (Malcolm vd., 2003), bu durumun öğrencilerde dersler esnasında hissedilen olumlu duygularda azalma meydana gelmesine neden olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.50’de başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan temalar arasındaki ilişki incelendiğinde, derslerin başlangıcında olumlu duygular temasının diğer temalar ile $-.27$ ile $.28$ arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirmediği, dersler esnasında olumlu duygular temasının, dersler esnasında olumsuz duygular ($r = -.58$) teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .49$) teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği, diğer temalarla $-.40$ ile $.33$ arasında değişen katsayılarla ancak anlamlı ilişkilendirmediği, dersler esnasında olumsuz duygular temasının, diğer temalarla $-.12$ ile $.09$ arasında değişen katsayılarla anlamlı ilişkilendirmediği, derslerin sonunda olumlu duygu

temasının, derslerin sonunda olumsuz duygu ($r = -.96$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = .13$) ve ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.20$) temalarıyla anlamlı ilişkilendirmediği, derslerin sonunda olumsuz duygu temasının, ödevler ile ilgili olumlu duygular ($r = -.05$) teması ile negatif yönde zayıf düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = .09$) teması ile pozitif yönde zayıf düzeyde ancak anlamlı bir şekilde ilişkilendirmediği, ödevler ile ilgili olumlu duygular temasının, ödevler ile ilgili olumsuz duygular ($r = -.75$) temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle dersler esnasında olumlu duygular temasının, dersler esnasında olumsuz duygular teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, derslerin sonunda olumlu duygu temasının, derslerin sonunda olumsuz duygu temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilendiği, ödevler ile ilgili olumlu duygular temasının, ödevler ile ilgili olumsuz duygular temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. İlgili bulgular bir bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin hayat bilgisi dersinde hissettikleri duyguların birbirlerinden bağımsız olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin olumlu duyguları hissetme düzeyleri arttıkça olumsuz duyguları hissetme düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusunun Fredrickson'un (2001) Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi'nin temel işlevleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Nitekim bu teorinin öğrenme açısından işlevleri dikkate alındığında, olumlu duyguların bireyleri yeni şeyler öğrenmeye yönlendirdiği, öğrenme sürecinde kazanılan farklı yaşantıların ise öğrenmenin odağını oluşturan konulara ilişkin dikkatin ve düşüncelerin kapsamını genişlettiği, olumlu duyguların zihinsel süreçlerin sadece kapsamını genişleterek niteliğini etkileme eğiliminde olmadığı, aynı zamanda öğrenme sürecinde hissedilebilen olumsuz duyguların öğrenme süreci üzerindeki olumsuz etkilerini de azaltma eğiliminde olduğu, olumsuz duyguların aksine olumlu duyguların öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla başa çıkmayı kolaylaştırdığı görülmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Araştırmının bu bölümünde, yapılan analizler aracılığıyla elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlarla birlikte önemli olduğu düşünülen eğitimbilimsel ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmının birinci sorusu “İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusu doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

5.1.1.1 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Algıladıkları Araçsallığa İlişkin Sonuçlar

1. Yapılan analizler sonucunda, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık ile ilgili “mesleki hayaller/amaçlar, kısa erimli araçsallık, uzun erimli araçsallık, beklentiyi karşılayamama ve beklentiyi karşılama” olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır.
2. İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerinin mesleki açıdan oluştuğu, özellikle sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik gibi kök değerlerin öğrencilerin mesleki hayallerinin oluşmasında ön plana çıktıkları sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlkokul öğrencilerinin hayallerinin tek bir meslekle sınırlı kalmadığı, birden fazla mesleki hayallerin öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir.
4. Covid-19 salgını ve sosyal medyanın ilkokul öğrencilerinin geleceğe ilişkin hayallerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğretmenlik, doktorluk, mühendislik, polislik ve veterinerlik mesleklerinin her üç sınıf düzeyinde ortak hayal edilen meslekler oldukları, bunlar içerisinde de en fazla tercih edilen mesleklerin doktorluk ve öğretmenlik meslekleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki hayallerinde araştırmacı ve meraklı olma gibi içsel düzenleme kaynaklarının olduğu görülmekle

birlikte, insanlara yardım etme, istediklerini alabilme, öğretmenini model alma, çocuklara yardım etme, hayvanları koruma, para kazanma, vatanını koruma, ülkesine faydalı olma, suçluları yakalama, kocaman havuzu ve bahçesi olan bir ev yapma, farklı özellikleri olan arabalar yapma gibi dışsal düzenleme kaynaklarının öğrencilerin mesleki hayallerinde daha çok ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. İlkokul öğrencilerinin tamamına yakınının hayat bilgisi dersinin geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmeleri, amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı buldukları yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
8. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmaları açısından faydalı olacağını düşünüp düşünmemeye nedenlerine ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı, öğrencilerin görüşlerinin fayda değeri boyutunda yakın (kısa erimli araçsallık) ve uzak fayda (uzun erimli araçsallık), düzenleme boyutunda ise içsel ve dışsal düzenleme olmak üzere dört farklı şekilde sınıflandığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. İlkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini/amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından yeterli bulmadıkları yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bilgiyle İlgili Meraklarına İlişkin Sonuçlar

1. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ilkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik bilgiyle ilgili meraklarına ilişkin “doğa ve sürdürülebilirlik, toplumsal yaşam, milli ve manevi değerler, ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, merak etmeme, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler, sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar” olmak üzere 12 tema ortaya çıkmıştır.
2. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı, her

üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendikleri konuların doğa ve sürdürülebilirlik, toplumsal yaşam ile milli ve manevi değerler olmak üzere üç tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteyip istememelerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinde ilgi hissi olarak merak ve merak etmeme temalarında benzerlik olmakla birlikte, özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinin yoksunluk hissi olarak merak teması ile diğer sınıf düzeylerinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. İlkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istediğini ifade ettikleri görülürken, çok azda olsa bazı öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yeni şeyler öğrenmek istemediklerini ifade ettikleri görülmektedir.
5. Araştırma sonuçları ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde yeni şeyler öğrenmek isteme nedenlerine ilişkin görüşlerinin her üç sınıf düzeyinde de en fazla ilgi hissi olarak merak teması altında ön plana çıktığını göstermiştir.
6. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde meraklarını gidermek için bilgiye erişim yollarının benzerlik gösterdiği, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin meraklarını gidermek için en fazla yakın çevresindeki kaynaklardan (ailesine ve öğretmenine sorma) yararlandıklarını belirttikleri görülürken en az ise basılı kaynaklardan (kitaplar/dergiler) yararlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.
7. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşayıp yaşamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı, her üç sınıf düzeyinde öğrencilerin görüşlerinin benzer temalar, kategoriler ve kodlar altında sınıflandırıldığı, genel olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük yaşamadıklarını ifade ettikleri, güçlük yaşamama nedenlerinin ise öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal olumlu faktörler temaları altında sınıflandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kısmende olsa hayat bilgisi derslerine yönelik konularda güçlük

yaşadığını ifade eden öğrencilerin, bu derste güçlük yaşama nedenlerinin bazı konuların karmaşıklığından ve okula devam edememe durumundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Araştırma sonuçları ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığını, her üç sınıf düzeyinde de çoğunlukla öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde güçlük yaşadıkları konularda yakın çevresindeki kaynaklara (aile büyüklerine ve öğretmenine sorma) başvurduklarını göstermiştir.

5.1.1.3 İlkokul Öğrencilerinin (Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıflar) Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Başarı Duygularına İlişkin Sonuçlar

1. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ilkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik başarı duygularına ilişkin “derslerin başlangıcında olumlu duygular, dersler esnasında olumlu duygular, dersler esnasında olumsuz duygular, derslerin sonunda olumlu duygu, derslerin sonunda olumsuz duygu, ödevler ile ilgili olumlu duygular, ödevler ile ilgili olumsuz duygular” olmak üzere yedi tema ortaya çıkmıştır.
2. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında hissettikleri duygulara ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin başlangıcında olumlu duygular (sevinç ve keyif) hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
3. Araştırma sonuçları ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri esnasında (süresince) hissettiği duyguların benzer olduğunu, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin görüşlerinin ders esnasında olumlu ve olumsuz duygular temaları altında oluştuğunu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi dersleri esnasında olumlu duygu (mutluluk) hissettiklerini, bazı öğrencilerin ise hayat bilgisi dersleri esnasında olumsuz duygular (can sıkıntısı, kaygı, öfke, utanma, üzüntü) hissettiklerini ifade ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin hayat bilgisi dersleri esnasında kendilerini mutlu hissetmelerinde etkinlikleri doğru yapabilme, yeni/faklı konular öğrenme ve derse aktif katılım

göstermenin etkisinin olduğu görülürken, olumsuz duyguların hissedilmesinde ise çevrim içi derslerde yaşanan aksaklıklar ve zorlukların, derslerde söz hakkı alamamanın, etkinlikleri yanlış yapmanın, çok yazı yazmanın ve derslerde aynı konuların sürekli tekrar etmenin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. İlkokul birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi derslerinin sonunda daha çok olumlu duygular hissettiklerini, ikinci sınıf öğrencilerinin ise hayat bilgisi derslerinin sonunda daha çok olumsuz duygular hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin sonunda yeni bilgiler/konular öğrenmiş olmanın kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin hayat bilgisi derslerinin sonunda hissettiği olumsuz duyguların nedenlerinin ise hayat bilgisi dersiyile ilgili bir olumsuzluktan ziyade sevilen eğlenceli bir dersin sona ermesinden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle öğrenciler, hayat bilgisi dersini çok sevdiklerini, eğlenceli bulduklarını, bu derste yeni/farklı konular öğrendiklerini, dersin bitmesini istemediklerini, ders bittiği için üzüldüklerini belirtmişlerdir.
5. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinin benzerlik taşıdığı ve her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin görüşlerinin ödevler ile ilgili olumlu ve olumsuz duygular teması altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hayat bilgisi dersleriyle ilgili ödevlerini yaparken hissettiği duygulara ilişkin görüşlerinde, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin can sıkıntısı duygusuyla üçüncü sınıf öğrencilerinden farklılaştığı, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise gurur duygusuyla birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte her üç sınıf düzeyinde, öğrenciler tarafından ortak hissedilen duyguların ise mutluluk ve üzüntü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu “İlkokul öğrencilerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) hayat bilgisi dersine yönelik algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?”

biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma sorusu doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Mesleki hayaller/amaçlar temasının, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler, dersler esnasında olumlu duygular, derslerin sonunda olumsuz duygu ve uzun erimli araçsallık temalarıyla pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, mesleki hayaller/amaçlar değişkeni ile en güçlü düzeyde ilişkilenen değişkenlerin uzun erimli araçsallık ve derslerin sonunda olumsuz duygu değişkenleri olduğunu ortaya koymuştur.
2. Kısa erimli araçsallık temasının, ilgi hissi olarak merak, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temaları ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği, yoksunluk hissi olarak merak ve merak etmeme temalarıyla ise negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte kısa erimli araçsallık temasının, uzun erimli araçsallık temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Uzun erimli araçsallık temasının, ilgi hissi olarak merak teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, diğer temalarla anlamlı bir biçimde ilişkileneceği görülmemiştir.
4. Beklentiyi karşılayamama temasının, ödevler ile ilgili olumlu duygular temasıyla negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülürken, beklentiyi karşılama teması ile negatif yönde mükemmel düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
5. Doğa ve sürdürülebilirlik temasının, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği görülürken, toplumsal yaşam teması ile negatif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı biçimde ilişkileneceği görülmüştür.

6. Toplumsal yaşam temasının, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler temasıyla pozitif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Gerçekleştirilen analizler sonucunda milli ve manevi değerler temasının, ilgi hissi olarak merak teması ile pozitif yönde orta düzeyde, yoksunluk hissi olarak merak teması ile negatif yönde orta düzeyde, merak etmeme teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.
8. İlgi hissi olarak merak temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan derslerin sonunda olumlu duygu teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı şekilde ilişkilendiği, yoksunluk hissi olarak merak teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, merak etmeme teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
9. Yoksunluk hissi olarak merak temasının, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu teması ile negatif yönde orta düzeyde, merak etmeme teması ile negatif yönde orta düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilendiği görülmüştür.
10. Merak etmeme temasının, dersler esnasında olumlu duygular teması ile negatif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile negatif yönde mükemmel düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.
11. Sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları temasının, dersler esnasında olumlu duygular teması ile pozitif yönde güçlü düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

12. Öğrenmeye yönelik içsel olumlu faktörler teması, öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması ile negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
13. Öğrenmeye yönelik içsel olumsuz faktörler temasının, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
14. Öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler temasının, dersler esnasında olumlu duygular teması ile pozitif yönde zayıf düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular teması ile pozitif yönde orta düzeyde, ödevler ile ilgili olumsuz duygular teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.
15. Öğrenmeye yönelik dışsal olumsuz faktörler teması, dersler esnasında olumlu duygular teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
16. Dersler esnasında olumlu duygular temasının, dersler esnasında olumsuz duygular teması ile negatif yönde güçlü düzeyde, ödevler ile ilgili olumlu duygular teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.
17. Derslerin sonunda olumlu duygu temasının, derslerin sonunda olumsuz duygu temasıyla negatif yönde güçlü düzeyde ve anlamlı ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
18. Ödevler ile ilgili olumlu duygular temasının, ödevler ile ilgili olumsuz duygular temasıyla negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür.
19. Araştırmanın sonucunda ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, derslerin sonunda olumlu duygu ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu diğer temalarda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, ilgi hissi olarak merak ve derslerin sonunda olumsuz duygu temalarında birinci ve ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, yoksunluk hissi olarak merak

ve derslerin sonunda olumlu duygu temalarında ise üçüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulguların ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçların gerek hayat bilgisi eğitimi açısından gerekse de geleceğe yönelik araştırmalar açısından önerilerde bulunmak amacıyla sağlam bir çerçeve oluşturduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, araştırmada önemli olduğu düşünülen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1 Eğitimbilimsel Öneriler

1. Araştırmanın bulguları mesleki hayaller temasının, öğrenmeye yönelik dışsal olumlu faktörler teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. İlgili tema incelendiğinde, öğrenci yanıtlarının öğretim yöntemleri ve hayatilik kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin geleceğe ilişkin hayalleri ile hayat bilgisi dersinin hedefleri arasında öğrencilerin günlük yaşamlarından yola çıkılarak somut ve anlamlı ilişkilerin tam olarak kurulamadığını göstermektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri geleceğe yönelik hayallerine ulaştıracak konular daha somut ve anlamlı bir şekilde sunulabilir. Başka bir ifadeyle, şu anki eylemlerin geleceğe yönelik amaçlara ulaşmak için değerini ifade eden fayda değerinin sınıf ortamlarında öğrencilere kazandırılmasına yönelik daha somut ve anlamlı bağlantılar kurulabilir. Bunun için öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek ve birincil kaynaklara ulaşmalarına imkân sağlayacak ortamlar oluşturulabilir. Diğer derslerle kıyaslandığında günlük yaşamla bağlantısı daha fazla olan ve konularını birebir günlük yaşamdan alan hayat bilgisi gibi önemli bir derste, öğrenme-öğretme sürecinin sınıf ortamlarının dışına çıkılarak ve birincil kaynaklardan yararlanılarak sürdürülmesi daha somut, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlayabilir (Şahin ve Ulucan, 2023). Bunun için hayat bilgisi derslerinde eğitsel gezi, drama, proje temelli öğrenme vb. bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılabilir.

2. Araştırma bulguları incelendiğinde, uzun erimli araçsallık değişkeninin ilgi hissi olarak merak değişkeni ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Başka bir deyişle öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde, geleceğe yönelik hayallerine/amaçlarına ulaşmalarında, kendilerine uzak gelecekte fayda sağlayacak konuları öğrenmekten ve keşfetmekten ziyade, yakın gelecekte fayda sağlayacak konuları keşfetmekten ve öğrenmekten daha fazla zevk aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ilgisini çeken, onlara zevk veren yakın çevresindeki olay ve olgularla işe başlanılabilir (Yeşilyurt, 2020).
3. Araştırmanın bulguları, hayat bilgisi derslerinde öğrenilen konuların, öğrencilerin geleceğe ilişkin hayallerine/amaçlarına ulaşmalarında beklentilerini karşılayamamasının, öğrencilerin ödevler ile ilgili olumlu duygular hissetmeleriyle negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenler tarafından verilen ödevlerin, öğrencilerin geleceğe ilişkin amaçlarına hizmet etmemesi ve beklentilerini karşılamaması, öğrencilerde ödev yaparken olumlu duyguları hissetmelerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında ödevler verilirken öğrencilerin bilişsel beceri düzeyleri dikkate alınmalı, her öğrencinin gelişim özellikleri ve bilişsel beceri düzeyleri dikkate alınarak farklılaştırılmış ödevler tercih edilmeli, öğrencilerin geleceğe ilişkin amaçlarına hizmet eden ödevler verilmeye çalışılmalıdır (Bolat, 2016).
4. Araştırma bulguları, kısa erimli araçsallık ile uzun erimli araçsallık arasında negatif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öğrencilerin yakın gelecekteki amaçlarına ulaşmak için hayat bilgisi dersinden en yüksek düzeyde verim almaya çalışırken, uzak gelecekteki amaçlarını ise o an için ertelediği ya da düşünmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, öğrencilere günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmalı, öğretim içeriğinin seçiminde, öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde günlük yaşamın ihtiyaçlarının

temel alınması hedeflenmeli, okul yaşama hazırlıktan ziyade yaşamın kendisi olmalıdır (Yeşilyurt, 2020).

5. Araştırma bulguları, öğrenme-öğretme sürecinde sonda bulunan “Doğada Hayat” ünitesine Covid-19 salgınında yeterince sürenin ayırlamadığı ve öğrencilerin bu üniteye ilişkin bilgi eksiklerinin tam olarak giderilemediğini göstermiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmesi ve zamanın daha etkili kullanılması için öğretmenlere yönelik zamanı verimli kullanma, zaman yönetimi gibi hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
6. Araştırma bulguları, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde milli ve manevi değerlere ilişkin konuları öğrenmekten hoşlandıklarını, bu temaya yönelik yeni konular öğrenmekten zevk aldıklarını, öğretmenlerin bu üniteye ilişkin konuların günlük hayatla bağlantısını kurmalarından ve dersi eğlenceli hale getirmelerinden memnuniyet duyduklarını ancak bu temaya ilişkin konuları yeterli bulmadıklarını göstermiştir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersi öğretim programında milli ve manevi değerlere ilişkin konulara daha fazla yer verilebilir.
7. Araştırmanın sonucunda ilgi hissi olarak merakın, merak etmeme teması ile negatif yönde çok güçlü düzeyde, sözlü ve yazılı bilgi edinme yolları teması ile pozitif yönde çok güçlü düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Yeni bilgiler edinmenin vermiş olduğu hazzı yaşayan öğrencilerin, hayat bilgisi dersinde gördükleri konuları yeterli görmedikleri, bilgiye erişmek için yakın çevresinden, teknolojiyen ve basılı kaynaklardan yararlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersi öğretim programına, öğrencilerin ihtiyaç duydukları yeni konular eklenerek gerekli güncellemeler yapılabilir. Bununla birlikte güvenilir bilgiye erişmek için ne gibi farklı kaynaklardan yararlanabileceklerine ilişkin öğrencilere rehberlik edilebilir.
8. Araştırma bulguları, yoksunluk hissi olarak merakın, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumsuz duygu teması ile negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Hayat bilgisi dersinin sonunda öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, öğrencilerde olumlu

duyguların hissedilme düzeyinde artışa, olumsuz duyguların hissedilme düzeyinde ise azalmaya neden olmuş olabilir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin gelişimlerini izlerken ve değerlendirme çalışmalarına yer verirken öğrencilerin sadece ne kadar bildiklerini değil, neleri öğrenip neleri öğrenemediklerini belirleyen ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde iyileştirici bir etkiye sahip olan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme sistemini tercih edebilir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edilerek ve öğrencilere geri bildirimler verilerek eğitim-öğretim sürecinin niteliği hızlı bir şekilde iyileştirilebilir (MEB, 2017). Nitekim yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin sonuç odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını (soru-cevap, eşleştirme, çoktan seçmeli vb.) daha çok kullandıkları, süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına (proje, performans, öğrenci gelişim dosyası vb.) ise daha az yer verdikleri görülmektedir (Çağlıyan-Reis ve Altun, 2022). Dolayısıyla izleme ve değerlendirme çalışmalarında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına daha fazla yer verilerek öğrencilerin öğrenme eksikliklerini daha iyi görmelerine, kendilerini daha iyi tanımalarına ve öğrenme eksikliklerini gidererek olumlu duygular hissetmelerine katkı sağlanabilir.

9. Araştırma bulguları, bilgiyle ilgili merak değişkeni altında oluşan merak etmeme temasının, başarıyla ilgili duygular değişkeni altında oluşan dersler esnasında olumlu duygular teması ile negatif yönde orta düzeyde, derslerin sonunda olumlu duygu teması ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde konuları merak etmeme eğilimlerinin arttıkça dersler esnasında hissettikleri olumlu duyguların eğiliminin azaldığını, derslerin sonunda hissettikleri olumlu duyguların eğiliminin ise arttığını göstermektedir. Dolayısıyla gerek öğrenme-öğretme sürecinde gerekse de günlük yaşamlarında öğrencilerin meraklarını harekete geçirici, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk edecek etkinliklere ve araştırma ödevlerine daha çok yer verilebilir. Öğrencilerin cevabını merak ettiği sorulara içten

cevaplar verilebilir. Cevabı bilinmeyen sorularda öğrencilerin sözlü ve yazılı bilgi edinme yollarına başvurmaları sağlanabilir.

10. Araştırma bulguları, öğrencilerde öğrenme isteği arttıkça sözlü ve yazılı bilgi edinme kaynaklarına başvurdıklarını, derslere daha aktif katıldıklarını, derslerin eğlenceli geçtiğini ve bu durumun dersler esnasında öğrencilerin hissettikleri olumlu duyguların artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme isteğini artırıcı etkinliklere (gezi, gözlem, sergi vb.) hayat bilgisi derslerinde daha fazla yer verilebilir.
11. Araştırmanın bulguları, hayat bilgisi dersinin öğrenciler tarafından kolay algılandığını, öğrencilerin hayat bilgisi dersini aktif bir şekilde dinlediklerini ve derse düzenli bir şekilde çalıştıklarını ifade ettiklerini göstermiştir. Ancak hayat bilgisi dersinde birbirine yakın olan konuların öğrenciler tarafından karıştırılmasının ve öğrencilerin derslere devam etmemesinin bu durumu olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin okula devamlarını sağlamaya yönelik gerekli tedbirler alınabilir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinde birbirine yakın olan konuların karıştırılmaması için öğrenme-öğretme sürecinde kavram haritaları, kavram ağları, anlam çözümleme tabloları, kavram karikatürleri, kavram bulmacaları gibi kavram öğretimi teknik ve materyallerine yer verilebilir (Dündar, 2007). Ayrıca kavram öğrenme ve kavram öğretim stratejileri ile ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
12. Araştırma sonuçları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim yöntemlerinin etkili kullanılmaması ve konuların günlük yaşamla bağlantısının kurulamamasının öğrencilerin hayat bilgisi dersinde birbirine yakın olan konuları daha fazla karıştırmasına neden olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek ve onların öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak gezi-gözlem, istasyon, inceleme, altı şapkalı düşünme, konuşma halkası ve görüş geliştirme gibi öğretim yöntem ve teknikleri daha etkili bir şekilde kullanılabilir (Aykaç, 2011).
13. Araştırma bulguları, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde hissettikleri duyguların birbirlerinden bağımsız olmadığını, öğrencilerin hayat

bilgisi dersine ilişkin olumlu duyguları hissetme düzeylerinin arttıkça olumsuz duyguları hissetme düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde bireyin kendisini ve çevresini daha iyi tanımasına, öfkesini kontrol etmesine, olumsuz duygularını olumluya çevirebilmesine, hayal gücünü geliştirebilmesine ve empati kurabilmesine yardımcı olan drama çalışmalarına hayat bilgisi derslerinde daha fazla yer verilerek (Kasapoğlu ve Güneysu, 2017) öğrencilerin olumlu duyguları genişletilerek olumsuz duyguları daraltılabilir.

5.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın, bilgiyle ilgili merakın ve başarı duygularının neler olduğunun ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 106 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısı araştırmanın amacına ulaşması noktasında yeterli olmasına rağmen, gelecekte daha fazla sayıda öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilecek tarama türü araştırmalardan elde edilecek bulgular daha kapsamlı sonuçların ortaya çıkmasına ve bulguların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.
2. Bu araştırma, ilkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin görüşleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilere ve diğer derslere genellenememektedir. Bu nedenle, gelecekte farklı eğitim kademelerini ve dersleri kapsayan araştırmalar yapılarak daha ayrıntılı ve kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
3. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın, bilgiyle ilgili merakın ve başarı duygularının neler olduğuna ve bunlar arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Söz konusu bu değişkenlerin hayat bilgisi ders başarısıyla olan ilişkisi ise incelenmemiştir. Dolayısıyla gelecekte, bu değişkenlerin hayat bilgisi ders başarısıyla olan ilişkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırmanın verileri Covid-19 salgınında çevrim içi ortamda toplanmıştır. Benzer çalışmalar sınıf ortamlarında yüz yüze yapılabilir.
5. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin algıladıkları araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duyguları öncelikle nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile derinlemesine incelenmiş, söz konusu değişkenler arasındaki ilişki ise açıklayıcı (keşfedici) ilişkisel desenden (exploratory correlational design) hareketle incelenmiştir. Dolayısıyla bu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik nedensellik çıkarımlarının az veya çok hatalı olma ihtimali söz konusu olabilmektedir (Elmalı-Özsaray, 2016). Bundan dolayı gelecekte nedensel çıkarımlara olanak sağlayan boylamsal veya deneysel araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda veri toplama araçları çeşitlendirilerek daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.
7. Bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum vb. özellikleri dikkate alınmamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda algılanan araçsallık, bilgiyle ilgili merak ve başarı duygularının bu değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediği araştırılabilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Acee, T.W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J.I., Chu, H.N.R., Kim, M., Cho, Y.J. ve Wicker, F.W. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002>
- Acun, N., Kapıkıran, Ş. ve Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74–90.
- Ahmed, W., Van Der Werf, G. ve Minnaert, A. (2010). Emotional experiences of students in the classroom: A multimethod qualitative study. *European Psychologist*, 15(2), 142–151. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000014>
- Aksoy, O. (2018). *Lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: Boylamsal bir analiz* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. ve Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33–50.
- Aldan-Karademir, Ç. ve Deveci, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin başarı duyguları ve benlik saygılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 89–102.
- Altun, A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının tarih merakına yönelik bir inceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3).
- Altun, A. (2018). İlkokul ve ortaokulda tarihi karakterlere yönelik merakın yörüngesi ve tarih merakının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 259–288. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.4210>
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37–75. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırdı tutma düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Artino, A. R. (2010). Emotion regulation. İçinde S. Goldsteins ve J. A. Naglieri (Editörler), *Encyclopedia of child behavior and development* (ss. 1236–1238). Springer.
- Artino, A.R., Holmboe, E.S. ve Durning, S.J. (2012). Controlvalue theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Web Paper Amee Guide Theories In Medical Education*, 34(3), 148–160. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.651515>
- Avcı, S. (2008). *Öğretmen adaylarının, gelecek zaman algıları, akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki isteklilikleri, algılanan araçsallıkları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Avcı, S. ve Erden, M. (2013). Gelecek zaman algısı ve akademik alanda arzuların ertelenmesinin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 389–406.

- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113–126.
- Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, E. ve Bilgin, H. (2014). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 335–348.
- Ayre, C. ve Scally, A.J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Aytekin-Yüksel, G. (2019). *Lise öğrencilerinin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırmanın başarı, tutum ve can sıkıntısı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aytekin-Yüksel, G. ve Eren, A. (2020). İngilizce derslerine ilişkin algılanan araçsallığı artırmanın ders başarısı, tutum ve can sıkıntısına etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 874–916. <https://doi.org/10.19171/uefad.669567>
- Bacanlı, H. ve Türk-Kurtça, T. (2020). Eğitim psikolojisi açısından merak: Genel bir değerlendirme. *Hayef: Journal of Education*, 17(1), 103–120. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1923>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baş, M. (2021). *Bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve hoşgörü değeri edinimlerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)*, 9(1), 23–28.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Batmaz, O. (2021). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1535–1547. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.934527>
- Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik:SPSS uygulamalı* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Baysal, Z.N. ve Dilber-Özer, Z. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi (sachunterricht) dersine yönelik algı ve istekleri: Almanya örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 340–360. <https://doi.org/10.14689/enad.26.15>
- Bektaş, M. (2013). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. İçinde S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (3. baskı, ss. 13–28). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113–129.
- Bektaş, M., Sellum, F.S. ve Polat, D. (2019). An examination of 2018 life study lesson curriculum in terms of 21st century learning and innovation skills. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129–147. <https://doi.org/10.19126/suje.537104>
- Belma, T., Güneş, G., Tokuç, H. ve Boz, M. (2012). Merak öğrenmeyi başlatır. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(4), 20–31.

- Bembenutty, H. (2010). Present and future goals: Perceived instrumentality of schoolwork. *Psychology Journal*, 7(1), 2–14.
- Berlyne, D.E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45(3), 180–191. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1954.tb01243.x>
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw Hill.
- Berlyne, D.E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153(3731), 25–33. <https://doi.org/10.1126/science.153.3731.25>
- Berlyne, D.E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2(2), 97–175. <https://doi.org/10.1007/BF00993037>
- Bieg, M., Goetz, T., Sticca, F., Brunner, E., Becker, E., Morger, V. ve Hubbard, K. (2017). Teaching methods and their impact on students' emotions in mathematics: an experience-sampling approach. *ZDM - Mathematics Education*, 49(3), 411–422. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0840-1>
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L. ve Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65(December 2020), 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Bilasa, P. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi. İçinde S. Güven ve S. Kaymakçı (Editörler.), *Hayat bilgisi öğretimi* (1. baskı, ss. 25–60). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Biricik, E. (2018). *İlkokullarda ahlak eğitimi tutum ve davranış ilişkisi üzerine öğrenci-öğretmen-veli görüşleri (Ağrı İli örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Bolat, Ö. (2016). Ödevler gerçekten gerekli mi? *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ozgur-bolat/odevler-gercekten-gerekli-mi-40037005>
- Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services* (4. baskı). Open University Press.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 209–236. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682030>
- Bozkurt, M. (2020). İnternette bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri. *The Journal of Social Science*, 4(8), 511–523. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.723318>
- Brdovčak, B. (2017). The relationship between achievement emotions, appraisals of control and value, and academic success. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 29–41. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2744>
- Bütün-Kar, E. (2021). Hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanımının hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1291–1316. <https://doi.org/10.17679/inuefd.842099>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Calster, K. Van, Lens, W. ve Nuttin, J.R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology*, 100(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1422639>
- Can, Y. (2018). *Öğrenci yanıt sisteminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları ve başarı duyguları üzerine etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Can, Y., Sarıkaya, E.E. ve Bardakçı, S. (2020). Başarı duyguları anketinin Türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 673–693. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697110>
- Casadevall, A. ve Fang, F.C. (2018). Elegant science. *MBio* 9:E00043-18, 9(1), 1–5. <https://doi.org/10.1128/mBio.00043-18>
- Cebeci, G. (2019). *Jean-Jacques Rousseau'nun emile eserinde hayat bilgisi dersine ve eğitime yönelik düşünceleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Chiaburu, D.S. ve Lindsay, D.R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206. <https://doi.org/10.1080/13678860801933004>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. baskı). Sage.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. baskı). Sage.
- Creswell, J.W. ve Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. baskı). Sage.
- Creten, H., Lens, W. ve Simons, J. (2001). Trends and prospects in motivation research. In *The role of perceived instrumentality in student motivation* (ss. 37–45). Springer.
- Çağlıyan-Reis, T. ve Altun, T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 821–835. <https://doi.org/10.24315/tred.939210>
- Çakır, M.A. (2008). Mesleki Rehberlik. İçinde A. Kaya (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (5. baskı, ss. 165–204). Anı Yayıncılık.
- Çalık, B. (2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çalık, B. (2021). *Investigation of middle school mathematics teacher emotions and their students' mathematics achievement emotions: A mixed-methods study* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çaycı, B. (2013). 2004 yılı ilköğretim programının genel hatlarıyla incelenmesi. İçinde F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (2. baskı, ss. 133–154). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. İçinde V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2020). İlkokul iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 989–1000. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.645269>
- Çetin, M. ve Kırıl, B. (2021). Pandemi, veli ve çocuk yönetimi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*, 1(1), 30–44.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95–107.
- Dağıstan, F. (2019). *Hayat bilgisi dersine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin meta-analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- Daschmann, E.C., Goetz, T. ve Stupnisky, R.H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421–440. <https://doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Davis, P. (2007). Storytelling as a democratic approach to data collection: interviewing children about reading. *Educational Research*, 49(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/00131880701369693>
- De Volder, M.L. ve Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566–571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>
- Demirel, M. ve Coşkun, Y.D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9(18), 111–134.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A.C. ve Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Dilshad, R.M. ve Latif, M.I. (2013). Focus group interview as a tool for qualitative research: An analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 33(1), 191–198.
- Docherty, S. ve Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22(2), 177–185.
- Doğan, U.C. (2018). *Ailenin katılım ve desteği ile ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Douglas, C.E. ve Michael, F.A. (1991). On distribution-free multiple comparisons in the one-way analysis of variance. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 20(1), 127–139. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03610929108830487>
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durmaz, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik algılanan araçsallıkları ve öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançları ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Eccles, J.S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books/Henry Holt and Co.
- Elmalı-Özsaray, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Elmalı-Özsaray, A. ve Eren, A. (2018). Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students in English preparatory classes. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 39–58. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.003>
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 399–431.
- Erdoğan, G. (2017). *Çocukta merak ve öğrenme*. <http://www.gozdeerdogan.com.tr/cocukta-merak-ve-ogrenme.32.tr.html>

- Erdoğan, S. (2004). *Sürekli değişkenler için güvenilirlik analizinde kullanılan ilişki katsayılarının değişken varyansından ve etki büyüklüğünden etkilenme durumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Eren, A. (2009a). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(3), 1217–1248. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1331>
- Eren, A. (2009b). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129–144.
- Eren, A. (2011). Prospective teachers' general epistemic curiosity and domain-specific epistemic curiosity: The mediating role of perceived instrumentality. İçinde R. M. Teixeira (Ed.), *Higher Education in a State of Crisis* (ss. 163–183). Nova Science Publishers.
- Eren, A. ve Coskun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574–588. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999364>
- Eren, A. ve Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2020). Language mindsets, perceived instrumentality, engagement and graded performance in English as a foreign language students. *Language Teaching Research*, 1–31. <https://doi.org/10.1177/1362168820958400>
- Ersoy, A.F. (2019). Fenomenoloji. İçinde A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3. baskı, ss. 81–138). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1–15. <https://doi.org/10.19160/ijer.285232>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B.L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B. ve Klassen, R.M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Frenzel, A.C., Thrash, T.M., Pekrun, R. ve Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions questionnaire-mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3), 302–309. <https://doi.org/10.1177/0022022107300276>
- Glaser, B.G. ve Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction.
- Goetz, T., Nett, U.E., Martiny, S.E., Hall, N.C., Pekrun, R., Dettmers, S. ve Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>

- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. ve Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. İçinde P. Mayring ve C. von Rhoebeck (Editörler), *Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (ss. 9–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Goldberg, S., Gibbs, A., Martinez Caro-Aguado, B. ve Munoz, M. (2015). Enhancement of memory through curiosity-driven learning. *Review Article Eukaryon*, 11(March).
- Gözün-Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. ve Ülker, P. (2015). Bilimi yaratan duygu: Çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 207–230.
- Gözütok, F.D., Taş, İ.D., Rüzgar, M.E., Akçatepe, A.G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Kitaplarının Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 825–844. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.45371>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. ve Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L. ve Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233–252.
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 10(1), 31–53. <https://doi.org/10.18039/ajesi.681910>
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M.M. (2010). *Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güven, S. ve Kılıç, Z. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 200–223.
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S. ve Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul’un Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 85–96. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385568>
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. baskı). Nobel Yayın.
- Hall, N. C. ve Goetz, T. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (1. baskı). Emerald.
- Hardy, J.H., Ness, A.M. ve Mecca, J. (2017). Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 104, 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.004>
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13–28. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.13>
- Hascher, T. ve Edlinger, H. (2009). Positive emotionen und wohlbefinden in der schule-ein überblick über forschungszugänge und erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 56(2), 105–122.

- Hassan, M.M., Bashir, S. ve Mussel, P. (2015). Personality, learning, and the mediating role of epistemic curiosity: A case of continuing education in medical physicians. *Learning and Individual Differences*, 42, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.018>
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Heddy, B.C., Nelson, K.G., Husman, J., Cheng, K.C., Goldman, J.A. ve Chancey, J.B. (2019). The relationship between perceived instrumentality, interest and transformative experiences in online engineering. *Educational Psychology*, 41(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1600662>
- Heidig, S., Müller, J., ve Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning: Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning. *Computers in Human Behavior*, 44, 81–95. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.009>
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Hsieh, H.F. ve Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hurtado-Parrado, C., Gantiva, C., Gómez-A, A., Cuenya, L., Ortega, L. ve Rico, J.L. (2020). Editorial: Research on emotion and learning: Contributions from Latin America. *Frontiers in Psychology*, 11(April), 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00585>
- Husman, J., Derryberry, W.P., Crowson, H.M. ve Lomax, R. (2004). Instrumentality , task value , and intrinsic motivation : Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 63–76. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Husman, J. ve Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Ishaq, E., Bashir, S., Abdul Karim Khan, Hassan, M.M. ve Zakariya, R. (2019). Epistemic curiosity and perceived workload: a moderated mediation model of achievement striving and overwork climate. *International Journal of Human Resource Management*, 32(18), 3888–3911. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1641734>
- İyison, G. (2020). *İlkokul öğrencilerinin yaptıkları resimlerde sınıf öğretmenini algısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Julien, H. (2008). Content analysis. İçinde L.M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Hayat Bilgisi Öğretiminden Tarih Öğretimine* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kablan, Z. (2009). Öğretmen adaylarının derse devamının öğrenme başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 22–32.
- Kalafatçı, Ö. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. İçinde S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. baskı, ss. 241–277). Pegem Akademi.
- Kang, M.J., Hsu, M., Krajbich, I.M., Loewenstein, G., McClure, S.M., Wang, J.T. ve Camerer, C.F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963–973.
- Karadağ, B. (2020). *Mantık problemlerine dayalı öğrenme etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik başarı duyguları ve matematik başarıları üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Karakelle, Ş.S. (2014). *Psikolojiye giriş II*. <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/psikolojiyegiris2.pdf>
- Kasapoğlu, H. ve Güneysu, S. (2017). Öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1039–1054.
- Katırcıoğlu, E. (2022). *Epistemik merak, iş becerikliliği ve algılanan örgütsel desteğin yenilikçi iş davranışına etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kaya, E. (2018). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Kayaoğlu, A. (2019). Güdüler ve duygular. İçinde L. Bilgin ve A. A. Cengiz (Editörler), *Davranış bilimleri II* (ss. 49–60). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Keller, H., Schneider, K. ve Henderson, B. (1994). Preface: The study of exploration. İçinde H. Keller, K. Schneider ve B. Henderson (Editörler), *Curiosity and exploration* (ss. 1–13). Springer-Verlag.
- Kılıç, Ü. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitime ulaşabilme durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kızılay, N. (2019). *İlkokul öğrencilerinin tarih merakı ve yörüngesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1–25. <http://dergipark.gov.tr/doi/10.23834/isrjournal.403692>
- Kök, E.H. (2017). *The role of perceived teacher affective support and relatedness to peers in achievement emotions of middle school students in EFL classrooms* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Köken, N. (2003). Çocuk ve hayat bilgisi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 15–27.
- Krapp, A. (2005). Emotion und lernen - beiträge der pädagogischen psychologie: Einführung in den thementeil. *Zeitschrift Fur Pädagogik*, 51(5), 603–609.
- Krueger, R.A. ve Casey, M.A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5. baskı). Sage.
- Kuyucu, M. (2019). Y kuşağı ve youtube: Y kuşağının youtube platformunu kullanım amaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 1107–1121. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3302>
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (12. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Lee, J. (2015). Relationships between college students' different future career goals and their perceived instrumentality, motivation, and self-regulation in required courses for pre-service teacher education. *Open Education Research*, 23(1), 1–23.

- Lee, J. ve Turner, J. (2017). The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education ISSN:*, 45(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210082>
- Lee, J. ve Turner, J.E. (2018). Extensive knowledge integration strategies in pre-service teachers: the role of perceived instrumentality, motivation, and self-regulation. *Educational Studies*, 44(5), 505–520. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382327>
- Lens, W. ve Tsuzuki, M. (2005). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *The International Conference on "Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counseling,"* 14-16 September, Lissabon.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R.H., Reiss, K. ve Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- Lindell, M.K. ve Whitney, D.J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 114–121. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.114>
- Linnenbrink-Garcia, L. ve Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Linnenbrink, E.A. ve Pintrich, P.R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Litman, J. (2019). Curiosity: Nature, dimensionality, and determinants. İçinde K. A. Renninger ve S. E. Hidi (Editörler), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (ss. 418–442). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.019>
- Litman, J.A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19(6), 793–814. <https://doi.org/10.1080/02699930541000101>
- Litman, J.A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1585–1595. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.014>
- Litman, J.A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 397–402. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.005>
- Litman, J.A. (2012). Epistemic Curiosity. İçinde N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6>
- Litman, J.A. ve Jimerson, T.L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82, 147–157. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8202_3
- Litman, J.A. ve Spielberger, C.D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75–86. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_16
- Livio, M. (2017). *Neden? Her şey merakla başladı* (B. Gülpınar, Çev.). Altın Kitaplar. <http://www.ozetkitap.com/kitaplar/Neden.pdf>
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>

- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J. ve Kirk, S. (2003). *Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs*. The SCRE Centre, University of Glasgow, Research Report No: 424.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.
- Meyer, D.K. ve Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377–390. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Eğitimde Öğrenci Gelişimini İzleme Değerlendirme Sistemi*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/egitimde-ogrenci-gelisimini-izleme-degerlendirmesistemi/icerik/257>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. baskı). Sage.
- Miller, R., Debacker, T.K. ve Greene, B.A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250–260.
- Moosavi, S.M. (2016). The role of perceived instrumentality, academic burnout and hope for future in relation to academic motivation. *A Bi-Quarterly Journal of Educational and Scholastic Studies*, 5(2), 31–58.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: Lacking evidence of discriminant validity. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 506–510. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.014>
- Muthén, L.K. ve Muthén, B.O. (2017). *Mplus user's guide* (8. baskı). CA: Muthén & Muthén.
- Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Ntim, S. (2017). Epistemic curiosity, conceptual ambiguity and cognitive conflict: Do these implicate students exploratory behavior? *Psychology and Cognitive Sciences – Open Journal*, 3(4), 131–136. <https://doi.org/10.17140/pcsoj-3-135>
- Ocak, G. ve Beydoğan, H.Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme-Erzurum örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 109–132.
- Okada, K. (2013). Is omega squared less biased? A comparison of three major effect size indices in one-way ANOVA. *Behaviormetrika*, 40(2), 129–147. <https://doi.org/10.2333/bhmk.40.129>
- Oker, D. (2019). *Hayat bilgisi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Oker, D. ve Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 409–425.
- Onwuegbuzie, A.J. ve Dickinson, W.B. (2008). Mixed methods analysis and information visualization: Graphical display for effective communication of research results. *The Qualitative Report*, 13(2), 204–225.

- Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E., Collins, K.M.T., Filer, J.D., Wiedmaier, C.D. ve Moore, C.W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44, 113–160. <https://doi.org/10.3102/0002831206298169>
- O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78–92. <https://doi.org/10.24059/OLJ.V7I3.1847>
- Öymen, H.R. (1969). *Doğulu ve batılı yönü ile eğitim tarihi I*. Ayyıldız Matbaası.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32–44.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özçetin, N. ve Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 5.
- Özdemir, A. ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633–1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, S. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin görüşleri* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58–74.
- Palinkas, L.A., Aarons, G.A., Horwitz, S., Chamberlain, P., Hurlburt, M. ve Landsverk, J. (2011). Mixed method designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 44–53. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0314-z>
- Pamuk, İ. ve Pamuk, A. (2018). Almanya'da sachunterricht (hayat bilgisi) ders kitaplarında bir arada yaşam kültürünün sunumu. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(XXXIV), 1081–1108. <https://doi.org/10.14225/Joh1245>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. baskı). Sage.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C. ve Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472–481. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Pekrun, R. (1992). The Impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T. ve Perry, R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. İçinde P. A. Schutz ve R. Pekrun (Editörler.), *Emotion in Education* (ss. 13–36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H. ve Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. ve Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702>
- Pekrun, R. ve Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. İçinde R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Editörler), *International handbook of emotions in education* (1. baskı). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pekrun, R. ve Stephens, E.J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Peteranetz, M.S., Flanigan, A.E., Shell, D.F. ve Soh, L.K. (2016). Perceived instrumentality and career aspirations in CS1 courses: Change and relationships with achievement. *ICER 2016 - Proceedings of the 2016 ACM Conference on International Computing Education Research*, 13–21. <https://doi.org/10.1145/2960310.2960320>
- Peteranetz, M.S., Flanigan, A.E., Shell, D.F. ve Soh, L.K. (2018). Career aspirations, perceived instrumentality, and achievement in undergraduate computer science courses. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 27–44. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.006>
- Peterson, E.G. (2020). Supporting curiosity in schools and classrooms. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.006>
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y. ve Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Putwain, D.W., Schmitz, E.A., Wood, P. ve Pekrun, R. (2020). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control–value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 347–367. <https://doi.org/10.1111/bjep.12367>
- Reio, T.G. (1997). *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults*. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Renner, B. (2006). Curiosity about people: The development of a social curiosity measure in adults. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 305–316. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8703_11
- Rostami, M., Hejazi, E. ve Lavasani, M.G. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grad middle school students (English as second language). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 703–712. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.295>
- Rowell, L.L. ve Hong, E. (2002). The role of school counselors in homework intervention. *Professional School Counseling*, 5(4), 285–291.

- Rowson, J., Young, J., Spencer, N., Lindley, E. ve Gecius, E. (2012). The power of curiosity: How linking inquisitiveness to innovation could help to address our energy challenges. In *RSA Social Brain Centre* (Vol. 1, Issue June).
- Sarı, S. (2020). *İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Kars ve Bursa örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu*. Eğitim Reformu Girişimi. İMAK OFSET.
- Sayan, Ö.F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojileri sosyal yaşama yön veriyor*. <https://www.btk.gov.tr/haberler/bilgi-ve-iletisim-teknolojileri-sosyal-yasama-yon-veriyor>
- Schmidt, H.G. ve Rotgans, J.I. (2021). Epistemic curiosity and situational interest: Distant cousins or identical twins? *Educational Psychology Review*, 33(1), 325–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09539-9>
- Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I. ve Osbon, J.N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. İçinde P. A. Schutz ve R. Pekrun (Editörler), *Emotions in education* (ss. 3–10). Academic Press.
- Scriver, C. (2021). Curiosity: A behavioral biology perspective. *Oxford Handbook of Evolution and the Emotions*, 1–21.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3. baskı). Teachers College Press.
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132(2), 154–168. <https://doi.org/10.1080/00223989809599156>
- Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Antalya ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fene karşı meraklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 237–252.
- Sezer, H. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık ve algılanan araçsallık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Shuman, V., Sander, D. ve Scherer, K. R. (2013). Levels of valence. *Frontiers in Psychology*, 4(MAY), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00261>
- Sıvacı, S. (2019). *An investigation into the relationship between EFL learners' emotional experiences and L2 motivational self system* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Martı Üniversitesi.
- Simons, J., Dewitte, S. ve Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335–351.
- Simons, J., Dewitte, S. ve Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343–360. <https://doi.org/10.1348/0007099041552314>
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121–139. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>

- Siyez, D.M. (2016). Gelişimsel Yaklaşımlar. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya* (8. baskı).
- Sönmez, D. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Spielberger, C.D. ve Starr, L.M. (1994). Curiosity and exploratory behavior. İçinde H. F. O'Neil ve M. Drillings (Editörler), *Motivation: Theory and research* (ss. 221–243). Erlbaum.
- Stephan, M., Markus, S. ve Gläser-Zikuda, M. (2019). Students' achievement emotions and online learning in teacher education. *Frontiers in Education*, 4(October), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00109>
- Strongman, K.T. (2003). *The psychology of emotion* (5. baskı). John Wiley & Sons Inc.
- Susar-Kırmızı, F. ve Kapıkıran, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 251–265. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.585328>
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402–410.
- Şahin, Y. ve Ulucan, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 13(1), 995–1030. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1099218>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şimşek, S. (2014). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Taneri, P.O. ve Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işleniş: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267–282. <https://doi.org/10.17051/10.29890>
- Tang, X. ve Salmela-Aro, K. (2021). The prospective role of epistemic curiosity in national standardized test performance. *Learning and Individual Differences*, 88(April), 102008. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102008>
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (46. baskı). Applied Social Research Methods Series.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. İçinde B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (1. baskı, ss. 1–43). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tay, B. ve Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341–374.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

- Tempelaar, D.T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W.H. ve Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *Internet and Higher Education*, 15(3), 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.003>
- Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tomczak, M. ve Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19–25.
- Tsai, H.-J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan* [Durham Üniversitesi]. <http://etheses.dur.ac.uk/11312/>
- Tunalı, S.B., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “karma araştırma yöntemi.” *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106–112.
- Türk, H. ve Kiroğlu, K. (2022). Uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin ailelerin ve ilkökul öğrencilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 16–48. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.914919>
- Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M. ve Malik, A.S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Tze, V., Parker, P. ve Sukovieff, A. (2021). Control-value theory of achievement emotions and its relevance to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/08295735211053962>
- Ulubey, Ö. ve Alpaslan, M.M. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1–14. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458020>
- Uslu, G. (2019). *Hayat bilgisi konularında yapılan nitel çalışmaların incelenmesi: bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Üçüncü, G. (2017). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde beyin temelli öğrenme modelinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ültanır, E. (2000). Çocukluk döneminde kariyer eğitiminin önemi ve kariyer gelişimi kuramları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 67–83. <https://doi.org/10.11616/abantsbe.11>
- Ünlükaya, A., Savaş, S. ve Sucu, İ. (2021). Youtube çocuk kanallarında bulunan video içeriklerindeki temaların ortaya koyulmasına yönelik bir çalışma. *Journal of Business in The Digital Age*, 4(1), 33–49. <https://doi.org/10.46238/jobda.962705>
- Van Dillen, L.F. ve Koole, S.L. (2007). Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative mood. *Emotion*, 7(4), 715–723. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.715>
- Vardar, İ. (2015). *İlkokullarda anne ve baba ilgisinin çocukların başarısı üzerine etkileri (Kırklareli ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vatansever-Bayraktar, H. ve Karakülçe, N. (2023). İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları. *Ekev Akademi Dergisi*, 95, 122–146.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.

- Wigfield, A. ve Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Xie, X., Siau, K. ve Nah, F.F.H. (2020). COVID-19 pandemic–online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>
- Yaman, Ç. (2018). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yaşaroğlu, C. ve Gelmez, F. (2022). İlkokul öğrencilerinin pandemi dönemi çevrimiçi derslere katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 415–430. <https://doi.org/https://doi.org/10.33907/turkjes.1060705>
- Yavuz, Ö. (2017). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin ingilizce dersinde akademik başarıya, derse yönelik tutuma, yansıtıcı düşünme becerisine ve algılanan araçsallık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yazıcı, T. (2020). *Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı tercihlerinde metabilşsel farkındalık ile epistemik merak düzeylerinin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (2009). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (17. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 83, 263–288.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251–264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). Türk atasözlerinde merak kavramı. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 393–406.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 76–86.
- Yılmaz, S. (2015). *Görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentiler ve ilgili öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: Bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: Kurumsal bir inceleme. *Mili Eğitim Dergisi*, 159.
- Zayimoğlu-Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 239–251.

7. EKLER

EK 1. Görüşme Soruları

Öğrencinin Adı Soyadı :
Cinsiyeti :
Sınıfı :
Görüşme Tarihi :
Görüşme Saati :

Bilgiyle ilgili Merak

1. Hayat Bilgisi derslerinde neler (hangi konuları) öğreniyorsun?
2. Bu konularla ilgili daha önce bilmediğin, yeni şeyler öğrenmek istiyor musun? Neden? Böyle hissettiğinde ne/neler yapıyorsun?
3. Hayat bilgisi derslerinde anlamadığın ya da anlamakta güçlük çektiğin konular/ödevler/problemler var mı? Neden? Bu durumda ne/neler yapıyorsun?

Başarı Duyguları

1. Hayat Bilgisi derslerinin başlangıcında (ders başlamadan önce) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
2. Hayat Bilgisi dersleri esnasında (ders süresince) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
3. Hayat Bilgisi derslerinin sonunda (ders bittiğinde) hangi duyguları hissediyorsun? Neden?
4. Hayat Bilgisi dersleriyle ilgili ödevleri yaparken hangi duyguları hissediyorsun? Neden?

Algılanan Araçsallık

1. Geleceğe yönelik hayallerin/amaçların var mı? Varsa, bunlar nelerdir?
2. Hayat Bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmen/amaçlarına ulaşman açısından faydalı olacağını düşünüyor musun? Neden?

3. Hayat Bilgisi derslerinde öğrendiklerinin, geleceğe yönelik hayallerini gerçekleştirmen/amaçlarına ulaşman açısından yeterli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

