



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

2009 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özer ÇELİK

Malatya-2017

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

2009 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özer ÇELİK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

Malatya-2017

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Özer ÇELİK tarafından hazırlanan 2009 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ başlıklı bu çalışma, 22.06.2017 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Feridun MERTER

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

Üye : Prof. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN

.....
.....
.....

ONAY

22/06/2017

Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR' in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Özer ÇELİK

ÖNSÖZ

Program geliştirmenin temel ögeleri olan; kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmenin birbirleri arasındaki ilişkinin dinamik olması gerçeği, programın işlerliği bakımından her ögenin irdelenmesini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan bilimsel araştırmaların dikkate alınması ile birlikte programların aksayan yönlerinin düzeltilmesi mümkün olacaktır. Programla ilgili her türlü çalışma programın geliştirilmesi için hayati öneme sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerin program geliştirmedeki görev ve sorumluluklarını artırmak, aralıksız araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmak ve program güncelleme çalışmaları için gerekli dönütleri sağlamak adına; 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programını çeşitli değişkenlere göre değerlendirip program geliştirme sürecindeki sorumluluğunu yerine getirmeyi bir öğretmen olarak görev edindiğimi belirtmek isterim.

Bu alışmada; Hayat Bilgisi Öğretim Programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları ile ilgili verilere göre sonuç ve önerilere yer verilmiş olup, çalışmanın programın aksamakta olduğu öngörülen yönlerinin giderilmesine, dolayısı ile programın yenilenip güncel kalmasına katkı sağlayacağı kanısı içerisindeyim.

Araştırmamızın her aşamasında bana değerli vaktini ayıran saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR' e ve Yalçın KARALI hocama teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında bana motivasyon sağlayan canlarım ÇELİK ailesine ve Hale YILDIRIM' a bunun yanında araştırmanın gerçekleşmesinde katkısı bulunan Malatya Yeşilyurt İlçesi'nde görev yapmakta olan kıymetli meslektaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Özer ÇELİK

ÖZET

2009 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÇELİK, Özer

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

Haziran-2017, XX+140 sayfa

Bu araştırmanın amacı; 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından aksayan yönlerinin neler olduğunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir. Programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ve Malatya Yeşilyurt ilçesinde görev yapmakta olan 600 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Kayalar (2007) tarafından geliştirilmiş olan anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ilişkisiz t-testi, öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerine göre; tek yönlü varyans analizi “ANOVA” kullanılarak bulgulara ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bu test sonucunda anlamlı farklılaşmanın olduğu durumlarda farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için “post-hoc” tekniklerinden “LSD” uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenleri, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olması bakımından genel görüşlerini “Katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Ayrıca; programın uygulanabilirliğine yönelik maddeler analiz edildiğinde; sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiş ve elde edilen veriler ışığında programın aksayan yönleri ile ilgili yapılması gerekenler hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi Dersi, Program, Öğretmen

ABSTRACT

EVALUATION OF 2009 CURRICULUM OF LIFE SCIENCES COURSE ACCORDING TO TEACHERS OPINIONS

ÇELİK, Özer

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Classroom Teaching

Advisor: Assistant Professor Doctor Hasan AYDEMİR
June–2017, XX+140 pages

The purpose of this research is to define the achievements of the life sciences course curriculum, contents, imperfect and lame sides of it in terms of the evaluation assessment and education circumstances. In this research, which aims to define and find the opinions of the teachers about the curriculum, general scanning model was used. The samples of the search consist of 600 class teachers who work in the town of Yeşilyurt, Malatya city in the year of 2016-2017 education terms. While gathering the data, the questionnaire designed by Kayalar (2007) was used. The obtained data was analysed with the SPSS17-statistic programme. The findings were obtained and interpreted by using unpaired t-test for the genders of the teachers and by using analysis of variance- ANOVA for the differences in the ages and the seniority of the teachers. In conclusion of this test, LSD technique among the post-hoc techniques was applied to detect which group or groups cause to these significant differentiations in the different situations.

According to the obtained outcomes of the research, the class teachers generally showed their opinions as I agree whether the 2009- life science course curriculum can be carried out. Also, after having analysed the items devoted to the applicability of the curriculum, it is found out that there is a significant distinctions, caused by the genders, ages and seniorities of the class teachers and by means of the gathered data, suggestions were given about the lame disadvantaged and imperfect sides of the curriculum what can be done for them as solutions.

Key Words: Life Sciences Course, Curriculum, Teacher

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI.....	ii
ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Varsayımlar.....	5
1.8. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

	Sayfa
2.1. Hayat Bilgisi Dersi.....	7
2.1.1. Hayat Bilgisi'nin Önemi ve Kapsamı.....	8
2.1.2. Hayat Bilgisi Dersi'nin Dünya'daki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi.....	10
2.2. Cumhuriyet Döneminde Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarındaki (Hedef) Gelişmeler.....	15
2.2.1. 1926-1930 İlk Mektep Müfredat Programına Göre Hayat Bilgisi Dersinin Hedefleri.....	16
2.2.2. 1936-1948 ve 1961 İlkokul Programlarında Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları.....	17
2.2.3. 1962, 1965 İlkokul Programı Taslaklarına Göre Hayat Bilgisi, Toplum ve Ülke İncelemeleri Derslerinin Amaçları..	17
2.2.4. 1968 ve 1998 Programına Göre Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları.....	18
2.2.4.1. Yakın Çevreyi Tanımayla İlgili Yetenek ve Becerilerin Gelişmesi Yönünden.....	18
2.2.4.2. Yurttaşlık Görevleri ve Sorumlulukları Yönünden.....	19
2.2.4.3. Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden.....	19
2.2.4.4. Ekonomik Yaşama Fikri ve Yeteneklerini Geliştirme Yönünden.....	20
2.2.4.5. Daha İyi Yaşama Yeteneklerini Geliştirme Yönünden.....	20
2.3. Cumhuriyet Döneminde Hayat Bilgisi Dersinin İçeriğindeki Gelişmeler.....	20
2.4. 2009 Hayat Bilgisi Programı.....	26
2.4.1. Programın Vizyonu.....	26
2.5. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı.....	26

	Sayfa
2.5.1. Öğrenciye Kazandırılacak Beceriler.....	28
2.5.2. Temalar.....	30
2.5.3. Ara Disiplinlerle Bağlantılar.....	31
2.6. Programda Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	32
2.6.1. Öğrenme Sitilleri.....	34
2.6.2. Zekâ Alanları.....	36
2.6.3. Kavramlar.....	36
2.7. 2009 Hayat Bilgisi Programında Ölçme ve Değerlendirme.....	39
2.8. 2009 Hayat Bilgisi Dersi'nin Oluşumunda Etkili Olan Yaklaşımlar.....	40
2.8.1. Yapılandırmacı Yaklaşım (Oluşturmacılık).....	40
2.8.2. Yapılandırıcı Öğrenme Kuramları.....	42
2.8.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	43
2.8.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	44
2.8.2.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	46
2.9. İlgili Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Aracı.....	63
3.4. Verilerin Analizi.....	65

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

	Sayfa
4.1. Bağımsız Verilerin Frekansları ve Ankete Katılım Yüzdeleri.....	66
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Programın Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	70
4.3.1. Programın Kazanım Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular...	71
4.3.2. Programın İçerik Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	76
4.3.3. Programın Eğitim Durumları Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	80
4.3.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	87
4.4. Programın Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	90
4.4.1. Programın Kazanım Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	90
4.4.2. Programın İçerik Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	93
4.4.3. Programın Eğitim Durumları Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	94
4.4.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular...	98
4.5. Programın Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular..	99
4.5.1. Programın Kazanım Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	100
4.5.2. Programın İçerik Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	101

	Sayfa
4.5.3. Programın Eğitim Durumları Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	104
4.5.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	109

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Genel Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	113
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	113
5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak Kazanımlar Açısından Sonuçları.....	114
5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak İçerik Açısından Sonuçları.....	114
5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak Eğitim Durumları Açısından Sonuçları.....	114
5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sonuçları.....	115
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	115
5.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak Kazanımlar Açısından Sonuçları...	116
5.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak İçerik Açısından Sonuçları.....	116
5.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak Eğitim Durumları Açısından Sonuçları.....	116

	Sayfa
5.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sonuçları.....	117
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	117
5.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak Kazanımlar Açısından Sonuçları.....	117
5.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak İçerik Açısından Sonuçları.....	117
5.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak Eğitim Durumları Açısından Sonuçları.....	118
5.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sonuçları.....	118
5.5. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	122
EK 1. Uygulanan Anket Örneği.....	133
EK 2. Gönüllü Onam Formu.....	136
EK 3. İzin Belgeleri.....	138

TABLULAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Okul Heyecanım Temasında Geçen Kavramlar.....	37
Tablo 2. Benim Eşsiz Yuvam Temasında Geçen Kavramlar.....	38
Tablo 3. Dün, Bugün, Yarın Temasında Geçen Kavramlar.....	38
Tablo 4. Her Maddeye İlişkin Verilen Değerler.....	65
Tablo 5. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımları....	66
Tablo 6. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 7. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Genel Görüşleri.....	68
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları, problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	74

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	75
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zeka alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	77
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	78
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” Maddesi için Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program, öğrencileri öğretme-öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenciye gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi sağlamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	83

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Farklı zeka alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Programda, ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 30. “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	90

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 32. “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	92
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 34. “Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	93
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 36. “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	94
Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 38. “Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	95
Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 40. “Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	97

Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	97
Tablo 42. “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	98
Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 44. “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	100
Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 46. “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	101
Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey- toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 48. “Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.” Maddesine yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	103
Tablo 49. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	103

Tablo 50. “Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	104
Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 52. “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayacak yöndedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	106
Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayacak yöndedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 54. “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	107
Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre; “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	108
Tablo 56. “Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	109
Tablo 57. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	110

Tablo 58. “Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.” Maddesine yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri.....	111
Tablo 59. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	111



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Programının Çatısı.....	27
Şekil 2. Programda Yer Alan Beceriler, Temalar, Ara Disiplinler Ve Kişisel Nitelikler.....	29



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, eski değerlere yeni yetişen bireylerin alıştırıldığı bir süreç, kültürel mirasın dönüştürülmesini sağlama, bireyleri mesleki anlamda yetiştirme ve onlara özgür bir sanatı sunma, kişilik ve zihin gelişimlerine katkıda bulunma, teknolojik becerilerle donatmanın yanı sıra; toplumsal sistemi devam ettirme etkinliği olarak oldukça geniş bir yelpazeyi içeren alanlarda tanımlanabilir. Bu bağlamda; eğitimin amaçlı bir etkinlik olduğu söylenebilir. Eğitim, çeşitli amaçlı etkinliklerini okullar sayesinde öğrencilere sunabilmektedir. Her okulda öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı, okul programlarında yer almaktadır. Bununla birlikte, hangi davranışların hangi derslerde ve öğrenme-öğretme süreçlerine göre öğretileceği de belirtilmektedir. Ayrıca; en nihayetinde öğretim programları sayesinde, öğrencilere kazandırılması öngörülen davranışların öğrenciler tarafından kazanılmış olup olmadığı da meydana çıkarılmış olacaktır (Özçelik,2010;s.3).

İlkokul programlarında öngörülen amaçlardan yola çıkarak kendi ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilen öğrenciler; yaratıcı, yapıcı ve bilimsel düşünmeyi kazanıp, toplumun menfaatlerine kendi menfaatlerinden daha çok değer vererek sorumluluk ve milli duyguları gelişmiş olarak yetişmektedirler. Çocuklar, edinmiş oldukları bu özellikler ışığında içinde yaşadığı toplumu daha yaşanılır hale getirmek için çaba göstererek milli birlik ve ülkü çerçevesinde toplumumuzun ilerlemesinde üzerine düşen görevleri en etkin bir şekilde başarmak için uğraşır (MEB,1971;s.38). Çocukların değinilen özellikte yetişmesine en çok katkıda bulunan derslerin başında Hayat Bilgisi dersi gelmektedir.

Hayat bilgisi dersi, çocukların öncelikle kendilerini, sonrasında içinde yaşamış olduğu toplum ve dünyayı tanımasına yardımcı olmak amacıyla; 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ilkokul programlarında, daha sonra ise 2005 yılı

programında aynı isimle yer alan bir derstir (Vural,2005;s.288). Yine 2009 programında ise Hayat Bilgisi Dersi'nin geliştirilmekte olduğu görülmektedir.

2009 Hayat Bilgisi dersi programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulmuş olan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişeceklerini ve öğrenme ve öğretme sürecine ve sonuçlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğini içeren bir kılavuz niteliğindedir. (MEB,2009;s.5).

Bakanlıkça hayat bilgisi program geliştirme çalışmalarının, katılımcılık ilkesini göz önüne alıp dinamik bir yaklaşım esas alınarak yürütüldüğü belirtilmektedir. Bu bağlamda; hızlı sosyal değişme süreçlerini yaşayan toplumların, kendi eğitim sistemlerini sürekli güncel tutması küresel rekabet açısından önemli görünmektedir (MEB,2009;s.7). Günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki sürekli değişme ve gelişmeler program geliştirme çalışmalarının da sürekli olmasını yani araştırma ve geliştirme çalışmalarının kesintisiz olarak yapılmasını beraberinde getirmektedir (Demirel,2012;s.63). Eğitim sistemlerinde yaşanacak değişme ve gelişmelerin, ilgili programlara aktarılması ile önem kazanacağını belirtmemiz yerinde olacaktır. Bu bağlamda; hayat bilgisi ders programının değerlendirilerek, ileriki yıllarda oluşturulacak olan programlara ışık tutmasının sağlanması için öğretmenlerin programı değerlendirmeleri oldukça önemli görünmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerine yönelik öğretmen görüşleri arasında farklılıklar var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkındaki genel görüşleri nedir?
2. Cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımların öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?

3. Cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki içeriğin öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
4. Cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki eğitim durumlarının öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
5. Cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutunun öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
6. Yaş değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımların öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
7. Yaş değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki içeriğin öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
8. Yaş değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki eğitim durumlarının öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
9. Yaş değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutunun öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
10. Mesleki kıdem değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımların öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
11. Mesleki kıdem değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki içeriğin öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?

12. Mesleki kıdem değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki eğitim durumlarının öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?

13. Mesleki kıdem değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutunun öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Geçmişten günümüze doğru incelendiğinde; 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 2005 ve 2009 yılında hayat bilgisi programlarının uygulanmış olduğu görülmektedir. Tüm bu programlar açısından değerlendirildiğinde programda yer alan eksikliklerin güncel anlamda değerlendirilmemesi zaman ve kaynak kaybını da beraberinde getirmektedir. Olabilecek eksikliklerin tespit edilmesi ve gelecek programların hazırlanmasına katkı sağlanması için programın kazanımlarının, içeriğinin, eğitim durumlarının ve ölçme-değerlendirme boyutlarının ölçülmesi büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı; 2009 Hayat bilgisi öğretim programının kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından aksayan yönlerinin neler olduğunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

2009 Hayat Bilgisi Programı'nda birey, toplum ve doğa olmak üzere üç ana öğrenme alanının belirlenmesi, programın insanın farklı yönleriyle ele almasına ve böylece hem değişime etki eden hem de değişimden etkilenen bir boyutta nitelendirmesine olanak tanımıştır. Nitekim, programda bu öğrenme alanlarını da kapsayan üç temanın belirtilmiş olduğunu söylenebilir. Ayrıca programda, temalarla bütünleştirilmiş olan kazanımlar oluşturulmuştur (MEB, 2009;s.11). Programda kazanımlar ise; programın diğer öğeleri olan içeriği, öğrenme-öğretme etkinliklerini (eğitim durumları) ve ölçme-değerlendirme boyutları ile yakından ilişkidir. Programın ilk ve temel ögesi olan kazanımlarda olabilecek eksiklikler programın diğer boyutlarına da etki edecek ve diğer boyutların da eksikliğini beraberinde getirecektir. Bu bağlamda; kazanımlar ve dolayısıyla içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi yeni programlar için önemli olacaktır.

Araştırma ile toplanacak olan verilerin 2009 hayat bilgisi programının eksikliklerinin belirlenmesine yardımcı olacağı ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerin dikkate alınarak uygulamadaki eksikliklerin görülmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarının araştırılmasıyla,
2. Malatya ili Yeşilyurt ilçesine bağlı resmi ilkokullar ile,
3. Araştırma, 2009 Hayat Bilgisi Programı ile eğitim-öğretim yapan okullardaki sınıf öğretmenleri ile,
4. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile,
5. Veri toplama aracındaki sorularla sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

1. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmada katılımcıların verdikleri cevapların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.
4. Seçilmiş olan örneklemin Malatya'nın Yeşilyurt ilçesi evrenini temsil edecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırmada kullanılan kaynakların içerdiği bilgilerin güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.
6. Hazırlanan anketin, çalışmada belirlenen alt problemlere cevap verecek düzeyde ve objektif olduğu varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Hayat bilgisi dersi, temelinde toplu öğretim yaklaşımının olduğu, çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşamış oldukları toplum ile dünyayı tanımalarını amaç edinmiş olan; 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ilköğretim programında ve 2009 yılı programında da aynı isimle yer almış olan bir derstir.



BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hayat Bilgisi Dersi

Öğrencilerin temel yaşam becerilerine sahip, istenilen davranışları gösteren, sosyal çevresini tanıyan ve içerisinde yaşadığı topluma kolay uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için, hayat bilgisi dersi Türk Eğitim sistemi içerisindeki bütün programların içerisinde yer almıştır. Hayat Bilgisi dersi temelinde toplu öğretim yaklaşımının olduğu, çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşamış oldukları toplum ve dünyayı tanımalarını amaç edinmiş olan; 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 yılı programlarında aynı isimle yer almış olan bir derstir (MEB,2009;s.5).

Hayat bilgisi dersinin amacı çocuğu hem kendisini tanımak, hem de içerisinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanımak, çocuğun topluma uyumunu sağlamak olduğu için hayat bilgisi dersinin ortak bir tanımı yoktur. Hayat bilgisi dersi eğitimciler tarafından çeşitli açılardan tanımlanmıştır. Örneğin; Binbaşıoğlu (2003) hayat bilgisini “çocuğun çevresine başarılı, etkin ya da olumlu bir biçimde uyum yapmasını sağlayan ilk derstir” (s.36) biçiminde tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle çocuğun çevresine karşı duyarlı olmasına vurgunun yapıldığı görülmektedir. Topluma uyum sağlarken çocuğun her şeyi olduğu gibi kabul edeceğini düşünmemek gerekir. Etkin bir birey olarak; düşüncesinde mantıklı ve problemleri çözme yetisi kazanmış olması gerekir (Sağlam,2015;3). Çocuklar, yaşadığı çevreyi tanıırken aynı zamanda sosyalleşmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tecrübeleri de kazanmaktadırlar.

Sönmez'e (1999) göre; “Hayat bilgisi doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” (s.10) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi dirik olan bilgiler hayat bilgisinin yaşamla iç içe olduğunu, insanların yaşamda karşılık

bulan bu bilgilerle yaşamını daha kolay idame ettiğini anlayabiliriz (Sağlam, 2015;s.3). Bu temelde, yaşam ile iç içe olan hayat bilgisi dersinin, çocukların yaşama uyum sağlamalarını sağlayan en temel ders olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Kabapınar (2012) hayat bilgisini, “çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir ders” (s.1) olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak hayat bilgini tanımlamaya çalışan, Sağlam (2015) hayat bilgisini, “iyi insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin yaşam yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele alan bir ilköğretim dersi” (s.3) olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere, eğitimciler hayat bilgisi dersini çeşitli açılardan ele almalarına rağmen, çocukların çevreye uyumunu sağlaması bakımından hayat bilgisi dersini önemli görmekteyiz.

2.1.1. Hayat Bilgisi'nin Önemi ve Kapsamı

Hayat bilgisi dersinin, ilköğretimin birinci kademesinin temelini oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu dersin ilköğretimde temel olmasında en büyük etken, çocuklarımızın sosyal anlamda gelişimini desteklemesidir. Çocukların sosyal gelişimini göz önünde bulundurmadan işlediğimiz bir dersin verimli olmasını beklememiz doğru olmaz. Bu yönüyle bakıldığında, değerlerimizi de tam olarak çocuklara aktarmamız mümkün gözükmemektedir (Güngördü,2002;s.2). Bu bağlamda; değerlerimizi aktarma noktasında okullarımız hayati bir görev üstlenmektedir. Okullar, toplumsal yaşamdan bağıni koparmamalıdır. Çocukları yaşamın kendisi için eğittiğimiz için okullar da yaşamın kendisi olmalıdırlar. “Hayat bilgisi”, yaşamın bilgisi olduğuna göre; yaşamın içinde öğrenilmesi gerekmektedir (Nas, 2003;s.301). Bu bağlamda; Hayat Bilgisi Dersi'nin çocuğu temele aldığı görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinde çocuklar içinde buldukları toplumsal ve kültürel çevre hakkında bilgi edinerek; çevresindeki sorunlar hakkında güvenilir ve sağlam bilgiler ışığında çevresine uyum sağlama ve gerekli becerileri kazanmayı

öğrenirler. Nitekim, hayat bilgisi dersinin konuları çocukların yaşamış oldukları çevreden alındığı için ayrı bir değer kazanmaktadır (Binbaşıoğlu,2003;s.36). Bu bağlamda; çevrenin çocukların bilgi, beceri ve hayat bilgisinin kazanımlarını kazanmasındaki rolü büyüktür. Hayat bilgisi dersinde araçlar, çocuğun çevresidir. Hayat bilgisinde çocukların beş duyu organlarıyla algılayabildiği konulara yer verilmesi gerekmektedir (Özdemir,1998;s.1). Bu bağlamda; hayat bilgisi dersinin çocukların her türlü gelişimsel durumlarını göz ardı etmemesi ve programdaki konuların ve kazanımların yine çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi önemli olacaktır.

Hayat bilgisi, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak çeşitli disiplinlerin bir araya getirilip kaynaştırılması ile oluşmuş, yaparak yaşayarak öğretim modeli ile yaşama hazırlayıp iyi birer vatandaş olmalarını sağlayan ve üst eğitim basamağı için temel teşkil eden bir öğretim programı olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabağ,2009;s.4). Yine Hayat Bilgisi dersinde disiplinler arası kaynaştırmanın oluşturulmasında çocuğa görelilik ilkesinin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Hayat bilgisi dersinde, disiplinler arası içeriklerin bir araya getirilerek kaynaştırılmasında bilimin veya sınıflandırmanın yerine çocukların ruhlarının dikkate alındığı görülmektedir (Baymur,1937;s.52). Buradan hareketle programların yıllara göre farklı yaklaşımlar öngördüğü görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinin, 1936 ve 1948 programlarında konular halinde düzenlendiği görülürken; 1968 ve 1998 programlarında toplu öğretim ilkesinin etkisi ile üniteler halinde yer aldığını görülmektedir. Yine toplu öğretim yaklaşımından hareketle 2005 programında ünitelerin yerini temalar almıştır (Baysal,2006;s.6). Bu bağlamda; hayat bilgisi programlarında toplu öğretim etkisinin giderek arttığını söylemek mümkündür.

2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programında birey, toplum, doğa olmak üzere üç temel öğrenme alanı belirlenmiştir. Bu öğrenme alanları ise; insanın, toplumun ve doğanın sürekli değişim içinde olduğu varsayılarak değişim ögesi çerçevesi içinde ele alınmıştır. Öğrenme alanlarını çevreleyecek olan öge ise temalardır. 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programında okul heyecanı, benim eşsiz yuvam ve dün, bugün, yarın olmak üzere üç temanın hayat bilgisi dersini bütünüyle

kapsadığı görülmektedir (Çaycı,2012;s.172). Buradan yola çıkılarak, hayat bilgisi programının kapsamının belirlenen temalar çerçevesinde olduğu görülmektedir.

2.1.2. Hayat Bilgisi Dersi'nin Dünya'daki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Hayat bilgisi dersinin başlangıcı ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Fakat hayat bilgisi dersinin düşünce sisteminin Platon'a kadar uzandığını söylemek mümkündür. Platon, öğrencilerin mümkün olduğunca eşyaya yaklaştırılmasını, eşya ile öğrencinin baş başa bırakılarak öğrencinin eşya üzerinde deneyimler kazanması gerektiğini vurgulamıştır (Brückl,1932;s.69). Bu bağlamda; hayat bilgisinin adının eski dönemlerde karşılığının eşya kavramı ile özdeşleşmiş olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuğun ve çocuğa verilen eğitimin bilincine varılıp rönesans ve reform hareketlerinin de önemli katkılar sağlaması ile batı ülkelerinde hayat bilgisi öğretiminin başladığını söylemek mümkündür (Güleryüz,2003;s.16). Hayat bilgisi dersinin kurucusunun, Amos Comenius (Komenyüs:1592-1670) olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Comenius, insanoğlunun tıpkı atası gibi tabiatın bahçesinde yaşadığını bu yüzden tabiatla olan ilişkisine kendi duyu organları ile yön vermesi gerektiğini belirtmiştir. Comenius, herhangi bir zamanda herhangi bir yerde birileri tarafından öğretilmeye çalışılan tabiata ait bilgilerin, doğrudan tabiat içinde kendi başımıza deneyimler sonucu edindiğimiz bilgiye nazaran yetersiz kaldığını da düşünmektedir. Hayat bilgisi dersinin kurucusu olmakla birlikte Comenius ayrıca öğretilen şeylerin dimağlarda yer edinebilmesi için resimli kitapların da kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bu amaçla; “Gözle Görülen Resimli Dünya” adlı eseri ilk resimli kitap olma özelliği taşımaktadır (Brückl,1932;s.71-72).

Jean Jaques Rousseau Emile adlı eserinde, eğitimin çocuğun doğası ve gelişimi ile doğru orantılı olarak şekillendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Baymur,1937;s.17). Emile adlı eserinde Rousseau, bir çocuğun yaşamının değişik zaman dilimlerindeki eğitimini konu edinmiştir. Sadece erkeklerin eğitimine vurgu yapan bu eser eleştiri almış olmasına rağmen, hayatı konu edinmiş olması ile kendisinden sonra gelen birçok batılı eğitim bilimciyi etkilemiş ve çağdaş eğitim bilimleri denilince akla gelen ilk yazarlardan biri olmayı

başarmıştır (Ata,2003;s.239-240). Hayat bilgisinin doğmasına ön ayak olmuş başka yazarların çalışmaları da oldukça önemli gözükmektedir.

Johann Heinrich Pestalozzi'nin yapmış olduğu çalışmalar ve vermiş olduğu çaba neticesinde bütün halinde bir hayat bilgisi dersinin esasının belirlendiğini söylemek mümkündür. Pestalozzi, kendisinden önceki hayat bilgisi ile ilgili fikir beyan eden düşünürlerden gözlem konusundaki fikirleri ile ayrılmaktadır. Kendisinden önceki düşünürlerin gözlem konusunda materyalci anlayışına zıt olarak kendisi şekilci bir anlayıştadır (Brückl,1932;s.77). Geçmişten günümüze yaklaştıkça bilim adamlarının birbirlerinden etkilenmelerinin arttığını belirtmek gerekmektedir.

J.K. Herbart ve 20. Yüzyılda Dewey ve O. Decroloy'un benzer görüşleri savunduğunu söylemek mümkündür. Herbart; öğretimin başarılı olabilmesi için, ilgi kavramına oldukça önem vermiştir. Bireyler öğrenmelerinin sağlanması için farklı ilgilerinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Çocuklar, en çok ilgilendikleri durumlar karşısında etkinlikte bulunmaktadırlar. Ayrıca; öğrenilen yeni konuların eski öğrenilen konular ile bütünleştirilmesi ile çocukların çeşitli zihinsel etkinlikleri yaparak kurallara ulaşmasının mümkün olacağını savunmuştur (Binbaşoğlu,2003;s.12).

John Dewey, öğretimin toplulaştırılması adına daha ileri bir görüşü savunduğu söylenebilir. Dewey, okulda yapılan işlerin hayatta yapılan işlere benzemesi görüşünden yola çıkarak okulun hayatın bir benzeri olmadığını yaşamın bizzat kendisi olduğu görüşünü savunmaktadır. Buradan hareketle okulda her çeşit dersin verilmesi sonucunu çıkarmak mümkün gözükmektedir. Yaşamda karşılaştığımız sorunlar ve yaşamdaki mesleklerin okul hayatında görülmesi ve bu sayede çocukların yaşamla daha çok iç içe olmaları sağlanmalıdır. Derslerin içeriğinin toplumsal değişkenlere, öğrencinin yaşamda ilgisini çekebilecek bilgi, beceri, tasarım ve problemlere göre düzenlenmesi gerekmektedir (Bender, 2005;s.17). Dewey, demokrasi ile eğitim arasında bir bağ olduğunu savunup okulu ve sınıfı küçük bir topluluk olarak görerek, demokratik bir toplum yaratmanın önceliğini, demokratik sınıfın ve demokratik okulun oluşturulması gerektiği fikrine bağlamıştır. Dewey, öğretmenin egemen olduğu, otoriteye dayalı bir eğitim anlayışını kabul etmeyerek, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin etkin

olduğu bir eğitimin ve öğretimin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Demircioğlu,2005;s.259). Bu bağlamda; öğrencilerin aktif oldukları bir öğrenme ortamının hayat bilgisi dersi açısından çok önemli olduğunu söylemek mümkündür.

O. Decroly, geri ve engelli çocukların eğitiminde kullanılan yöntemlerin normal çocuklarda da kullanılabileceği fikrinden hareketle 1907 yılında “yaşam ile ve yaşam için” sloganıyla eğitim felsefesine yön vermiş olan bir okul açarak toplu öğretim fikrinin tekrar yeşermesine katkıda bulunmuştur. Toplu öğretimde amacın bilgi kazandırmaktan çok, çevresine uyumlu bireyler yetiştirme olduğunu belirtmiştir (Binbaşoğlu,2003;s.12-13).

Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi’nin tarihsel olarak gelişimine bakacak olursak; Tanzimat Dönemi’nde, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte sıbyan okullarının düzene sokulması amaçlanarak içerik bakımından hayat bilgisi dersi ile benzerlik gösteren Malumat-ı Nafia okutulmaya başlandığını söyleyebiliriz (Kodaman,1991;s.63). II. Abdülhamit Dönemi’nde Kanun Esasi hazırlanırken de eğitim ve programlarla ilgili yenilikler yapılmaya çalışılsa da yeterli olmamıştır. Bu dönemde okutulan Dürus-ı Eşya ve Malumat-ı Nafia derslerinin içerik yönünden hayat bilgisi dersi ile örtüştüğünü söylemek mümkündür (Baymur,1937;s.39). Meşrutiyet döneminde, Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati kanunu ile birlikte eski programlarda yer alan ve hayat bilgisi dersinin temelini teşkil eden eşya dersleri ziraat dersi adı altında programda yer almıştır (Gürkan,Gökçe,1999;s.17-18). Bu bağlamda; eşya derslerinin ziraat adı altında bütünleştirilmesinin, toplu öğretim ilkesinin ileriki yıllarda önemseneceğinin işareti olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Cumhuriyet döneminde, ilköğretimin üzerinde yoğun bir şekilde durulmasının başlıca sebebi; ilköğretim inkılaplarının laikliği topluma benimsetecek ve köylerde yaşayan halkın davranışlarını değiştirecek bir araç olarak kabul edilmesidir (Akyüz,2009;s.349). Bu açıdan bakıldığında bu aracı sağlayacak olanın hayat bilgisi dersi olacağını söylemek mümkündür. Nitekim, 1926 İlkokul Programı’nda 1924’te Türkiye’ye gelerek eğitim sistemimizi inceleyen John Dewey’in de önemsendiği hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu gibi kavramlara yer verilmiş olduğu görülmektedir (Başgöz,1995;s.107). Cumhuriyet

döneminde 1926 ilkokul programında, ilk mektebin amacını “genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek” olarak özetlemek mümkündür. Söz konusu amacı gerçekleştirilmesi konusunda hayat bilgisi dersine daha da önem verildiği görülmektedir. Nitekim “1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi” incelendiğinde, dersin ilk üç sınıfta haftalık dört saat olarak işlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Çelenk,2000;s.37-38).

İlk taslağı 1926 yılında hazırlanarak 1927 yılında Türkiye’de etkisini artıran toplu öğretim anlayışı ile birlikte eski programlardaki tabiat tetkiki, ziraat ve hıfzıssıhha, coğrafya ve tarih mebadisi, musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye derslerinin ilk üç sınıfta hayat bilgisi dersi adı altında birleştirildiği görülmektedir. Görüldüğü üzere; hayat bilgisi adı altında bu dersin ilk defa 1926 programında yer aldığını belirtmek gerekmektedir (Baymur,1937;49). Hayat bilgisi dersinin birçok disiplinin bir araya gelmesi ile meydana geldiğini söylemek mümkündür. İyi birer vatandaş yetiştirme idealinin cumhuriyetin ilk yıllarında da kendini hissettirdiği görülmektedir. Çocukların çevresini anlama, toplumsal yaşamda insanlar arası ilişkilerde uyum sağlama gibi amaçların da 1926 programında yer aldığını söylemek mümkündür. 1926 yılında hayat bilgisi dersinin amaçlarına bakıldığında hayvan beslenmesi, orman yetiştirme gibi basit düzeyde hedeflerden oluştuğunu görebiliriz. Savaştan yeni çıkan bir ülkenin hedeflerinin de yeniden yapılanmaya dönük olduğunu görmek mümkündür. Yaşanılmış olan olayların hedefleri etkilemiş olduğunu belirtmemiz doğru olacaktır (Şimşek,2014;s.5-6).

1936 programında da eski programda olduğu gibi ilkokulun ilk devresinde uygulanan derslerin hayat bilgisi bünyesinde toplulaştırıldığını ve derslerin birbirinden bağımsız olacak şekilde ayrı ayrı birer bilim dalı olarak ele alınmaya devam edildiğini görülmektedir (Çelenk,2000;s.49). İlkokulun ilk evresinde çocuklar çevresindeki olayları bir bütün olarak görmektedirler. Çevresinde görmüş oldukları olayları çeşitli bilim dallarına göre ayrı ayrı sınıflamaları ikinci evrede yapmaktadırlar. Bu noktadan hareket ederek, 1936 programında ilk evrede çocukların çevresindeki olayları toplu olarak görmesi düşüncesi yeterince açık görünmemektedir. Ayrıca, ilkokulun ikinci evresinde derslerin ayrı birer bilim dalı olarak kesin çizgilerle ayrılması ikinci dönemde de toplu öğretime yakın bir

program olan 1926 programından bu manada uzaklaştığı anlamını taşımaktadır (Binbaşıoğlu,2003;s.26). 1936 programında da amaçlarda birtakım değişiklikler olmakla birlikte; amacı anlatan cümlelerin daha soyut bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Hayat bilgisi dersine yönelik eski programa nazaran düşüncede bir gerileme olması hayat bilgisi dersine verilen önemin bu programda yeteri kadar anlaşılmasını beraberinde getirdiği görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2003;s.46).

1948 ilkokul müfredatının, bilgi öğretimini temele aldığı ve yaklaşık olarak yirmi yıl uygulamada kalmış olduğu görülmektedir (Şahin,2009;s.405). 1948 yılında hayat bilgisi dersinin niteliği daha iyi vurgulanmıştır. Hayat bilgisi dersinin bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersi olarak ifade edilmesi verilen bu önemin açıkça göstergesidir. Amaçlara göz atıldığında her ne kadar daha değişik bir biçimde ele alınsa da eski programda olduğu gibi soyutluğun devam etmekte olduğunu görmekteyiz. Hayat bilgisi dersinin ikinci devrede okutulan fen ve sosyal bilimler derslerine temel teşkil etmesi eski programlarda görülmemesine rağmen, bir amaç olarak ifade edilmesi bu programla olmuştur (Binbaşıoğlu, 2003;s.47). Daha sonraki program denemelerinde Hayat Bilgisi Dersi'ne verilen önemin azaldığı görülmektedir.

1965 tarihli ilkokul program taslağı, 1968 programı öncesinde bir kısım okullarda uygulanmış olsa da verim alınamamıştır. Bu taslak programda, hayat bilgisi dersinin “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında sosyal bilgiler dersi ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Hayat bilgisi dersinin bu şekilde ele alınması kendi özünü kaybetmesi tehlikesiyle karşılaşma sorununu da beraberinde getirmiştir. Fakat 1968 programı ile birlikte, hayat bilgisi dersi ilkokul dersleri arasında eski yerini korumuştur. Bu programda hayat bilgisi dersinin amaçları Milli Eğitimin Amaçları ışığında geliştirilerek, bu dersin çocukların çeşitli yeteneklerinin gelişimindeki önemi bir kez daha vurgulanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003;s.47). 1968 Programı ile birlikte Hayat Bilgisi Dersi'nin esasları bir anlamda korunmuş olmaktadır.

1998 Hayat Bilgisi Öğretim programı ile birlikte ilköğretim okullarının öğretim programlarına öğrenme- öğretme etkinlikleri terimi girmeye başlamıştır. Bu programda ünitelerin, ünitelere bağlı olarak hedeflerin, hedeflere bağlı olarak

davranışların ve davranışı ortaya çıkarmak için gerekli öğrenme ve öğretme etkinliklerinin açıkça ifade edilmeye başlandığı görülmektedir (Özdemir,1998;s. 22-23). Öğrenme-öğretme etkinlikleri teriminin programa girmesi ve eğitim durumlarına gereken önemin verilmesi öğrencilerin derse daha aktif katılımlarının sağlanmasına ve dolayısıyla dersi daha çok sevmelerine ön ayak olmaktadır.

2005 ilköğretim programında da yer alan hayat bilgisi dersinin, 2009 yılında aynı ad ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulmuş olan “Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu” tarafından geliştirildiği görülmektedir (MEB,2009;5). Programın temel yaklaşımı, geleneksel anlayışta verilen eğitimin yetersiz olduğuna ve bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşmasına imkan verecek olan yapılandırmacı anlayışa dayandırılmaktadır. 2009 Hayat Bilgisi Programı, öğrencilerin içlerinin bilgiyle doldurulması anlayışı yerine, öğrencinin bilgiyi; eski bilgi, deneyim ve yaşantıları ekseninde yorumlaması esasına dayanmaktadır (MEB,2009;s.9). Milli Eğitim Bakanlığı, 30 Mart 2012 tarih, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve diğer bazı kanunlarla birlikte eğitim sisteminde yapılan değişiklik, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri göz önünde bulundurarak 2009 Hayat Bilgisi Programı’nda da geliştirme yoluna gitmeyi düşünmektedir (Sağlam,2015;s.9). Bu bağlamda; Hayat Bilgisi Dersi’nin çağdaş, bilimsel, teknolojik ve dünyadaki hayat bilgisi programlarını dikkate alarak dersin programının sürekli güncel tutulması çalışmalarının yerinde olduğunu söylememiz doğru olacaktır. Fakat, tüm bu gelişmeler ışığında yapılan çalışmaların ülkenin eğitim felsefesinden uzak olamaması gerektiği de üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

2.2. Cumhuriyet Döneminde Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarındaki (Hedef) Gelişmeler

Amaçlar, yavaş gelişen toplumlarda günlük yaşama uydurulmaya çalışılırken, hızla değişen toplumlarda sosyal fikirlerin ve uygulamaların yeniliklerin gerisinde kalması neticesinde amaçlar eskimektedir. Okul, bu gibi durumlarda artık geçerliliğini yitirmiş amaçlara göre bireyleri yetiştirmek zorunda kalabilir (Varış,1994;s.135). Bu bağlamda; amaçların değişmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmemiz gerekmektedir.

2.2.1. 1926-1930 İlk Mektep Müfredat Programına Göre Hayat Bilgisi Dersinin Hedefleri

“Bu programda hayat bilgisi dersinin hedefleri 9 madde altında toplanmıştır.

- İçinde yaşadığı coğrafi muhitte tesadüf edilen en maruf taş, maden, nebat ve hayvanları çocuğa tanıtmak; etrafında cereyan eden tabii hadiseleri tetkik ve izah ettirmek; canlı mahlukların yaşama şartlarını ve bunların yekdiğerine karşı icra ettikleri tesirleri göstermek.
- Bir taraftan suyu, havası ve toprağı ile tabii muhitin insan üzerine yaptığı tesirleri, diğler taraftan insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak sureti ile tabiat üzerinde vukua getirdiğı tahavvülleri (değişme) göstermek.
- Çocuğun mensup olduğı içtimai muhitteki insanların mesai ve faaliyetlerini tetkik ettirmek. Aile, nahiye, belediye ve hükümet teşkilatını gayet müşahhas bir surette öğretmek.
- Müşahedeye müstenit tetkiklerle çocuklara insanın vücudu ve vücuttaki azaların vazifeleri hakkında malumat vermek. Buna müteallik hıfzıssıhha kaidelerini ameli bir surette öğretmek ve bilhassa her hususta çocukları temizliğe ve intizama alıştırmak.
- Mektep hayatında aile veya şehir muhitindeki insanlar arasında tahaddüs eden hakiki vakalar münakaşa edilmek veyahut hayali masallar ve hikayeler nakletmek suretiyle çocuklara ahlaki telkinler yapmak.
- Mektebin bulunduğı köy veya kasaba ile civarın avarızını tetkik ettirilerek coğrafya ve yine aynı muhit dahilinde bulunan meşhur binalarla abideler ve onlarla alakadar tarihi şahıslar hakkında malumat verilerek tarihe bir hazırlık yapmak.
- Hayat bilgisi dersine müteallik müşahede ve tecrübeleri ve dersle alakadar resim, el ve toprak işlerini ve koleksiyonları bizzat çocuklara yaptırmak suretiyle onları “faaliyete” sevk etmek, kendilerine işlemek ve çalışmak zevk ve hevesi vermek.

- Bir taraftan çocukların tetkik ve müşahede kabiliyetlerini artırmak, diğer taraftan gördüklerini ve bildiklerini bizzat şifahen (sözlü), tahriren (yazılı) ve iş vasıtasıyla doğru ve güzel ifadeye alıştırmak (hayat bilgisi derslerinde çocukların-sinleriyle (yaş) mütenasip olarak-ifade ve beyan kabiliyetlerini inkişafına bilhassa itina olunacaktır.
- Müşterek mesai sayesinde talebe arasında teavün (yardımlaşma) ve tesanüt (dayanışma) hisleri uyandırmak ve kuvvetlendirmek” (MEB,1930;s.7-8’den aktaran Sönmez, 1999;s.32).

2.2.2. 1936-1948 ve 1961 İlkokul Programlarında Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları

“Her iki programda da hayat bilgisi dersinin amaçları değişmemiş ve iki madde altında toplanmıştır.

- Evde, okulda ve okulun bulunduğu köyde, kasabada ve şehirde ilk üç sınıf öğrencileri tarafından kavranması mümkün olan tabiat, aile, tutum ve toplumsal yaşama ile ilgili gündelik hayat olaylarını çocukların gözleyip incelemelerine yardım etmek.
- Yavaş yavaş tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili gündelik olayların gözlenip incelenmesi sonucunda varılacak genel kavramların yardımıyla çocukların başka başka bilim dallarına uygun bir görüş ve inceleme yoluna hazırlamak” (MEB,1948;s.40-41; MEB 1961;s.40,41’den aktaran Sönmez, 1999;s.33).

2.2.3. 1962, 1965 İlkokul Programı Taslaklarına Göre Hayat Bilgisi, Toplum ve Ülke İncelemeleri Derslerinin Amaçları

- “Türk çocuğunu ailesine, ulusuna, yurduna, Türk devrimlerine ve ülkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetiştirler.
- Çocukları şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyarak; Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk

ulusunun ülkelerini gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

- Olumlu karakter özellikleri kazandırmak, her yönde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir; aile bütünlüğüne bağlı, yuvanın saadetini gerçekleştirmesindeki hizmet duygularını geliştirmek.
- İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını kavratmak, grup faaliyetlerine katılmasının, başkalarına yardım etmenin önemini takdir ettirmek ve uygulayabilir hale getirmek;
- Ulusal kaynakları tanımak ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavratıp, benimsetmek;
- Yurdu ve dünyayı tanımak; çocuklara plan, kroki ve harita fikri vermek, onları bu araçları anlar ve uygular hale getirmek;
- Çocuğa uluslar ailesi içinde Türk Ulusuna düşen insanlık ödevlerini öğretmek (Ne Mutlu Türküm Diyene, Yurtta Sulh, Cihanda Sulh) fikrini ve Birleşmiş Milletler ülküsünü benimsetmek.
- Geçmişte uluslarına ve insanlara iyilikleri dokunmuş olan büyük Türk adamlarının hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde hayranlık uyandırmak, kötülükleri dokunan kimselerin akıbetlerinden de ibret dersi almalarını sağlamak” (MEB,1962;s.26,27; MEB,1965;s.25,26’dan aktaran Sönmez, 1999;s.33).

2.2.4. 1968 ve 1998 Programına Göre Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları

“1968 yılında kabul edilen ve 1998 programında da yer almış olan hayat bilgisi dersinin amaçları (hedefleri) beş alt başlık altında aşağıda verilmiştir.

2.2.4.1 Yakın Çevreyi Tanımayla İlgili Yetenek ve Becerilerin Gelişmesi Yönünden

- Çevresinin tabii olaylarını anlar ve doğru yorumlar, bu olayların insan yaşamına etkisini bilirler,

- Çevreyi ve çevrenin tabii güzelliklerini severler,
- Çevreyi tanır ve çevrenin yaşama imkanlarını inceleyerek daha iyi yaşama yollarını bulmaya çalışırlar.
- Günlük olayları, her gün kullandığı eşyayı, yakın çevrenin eserlerini, anıtlarını inceleyerek toplumsal gelişme bilinci kazanırlar,

2.2.4.2. Yurttaşlık Görevleri ve Sorumlulukları Yönünden

- Türk Milleti'ne Türkiye Cumhuriyeti'ne, Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyar, onlara güvenir,
- Millet ve yurt işlerine karşı yakın ilgi duyarlar
- Yakın çevrede yaşayan büyük insanları ve çevrenin gelişip ilerlemesine hizmet etmiş olanları tanır, onları takdir etme ve değerlendirme duygusu kazanırlar,
- Demokratik davranışlara ve inanışlara sahip bir yurttaş olurlar,
- Aileyi, okulu ve yurdu severler, milli duygularını kuvvetlendirirler,
- Ailelerinin ve toplumun mutluluğuna en iyi şekilde nasıl yararlı olabileceklerini araştırırlar; kendi mutluluklarının, toplumun yükselmesine bağlı bulunduğunu kavrarlar.

2.2.4.3. Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden

- Evde, okulda ve çevrede beraber yaşadıkları insanlara karşı sevgi ve saygı duyarlar,
- Doğruluk fikri ve işlerini doğru yapma alışkanlığı kazanırlar,
- Dayanışma, işbirliği ve sorumluluk duygularına sahip olurlar,
- Aileyi, okulu ve çevreyi inceleyerek topluluk halinde yaşamının önemini kavramaya ve toplumun istediği davranışları göstermeye başlarlar.

2.2.4.4. Ekonomik Yaşama Fikri ve Yeteneklerini Geliştirme Yönünden

- Ailenin geçim ve gelir durumunu dikkate alarak parasını planlı harcamaya, tutumlu olmaya ve yerli malı kullanmaya önem verirler,
- Eşyalarını ve toplumun ortak mallarını iyi kullanır ve gerektiğinde onarırlar,
- Üretim, tüketim ve dağıtım hakkında temel bilgiler kazanırlar,
- İnsanların ve grupların ekonomik yönde birbirlerine bağlı olduklarını bilirler,
- Milli gelir kaynaklarını tanımaya ve gerektiği şekilde değerlendirmeye çalışırlar.

2.2.4.5. Daha İyi Yaşama Yeteneklerini Geliştirme Yönünden

- Beslenme, sağlık ve trafik kurallarını, emniyetli ve sıhhatli yaşama yollarını öğrenirler,
- Ev ve iş hayatlarını daha iyi düzenlemeye, etrafını geliştirip güzelleştirmeye; içinde bulunduğu hayattan daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşmaya çalışırlar,
- Çalışmanın, dinlenmenin ve eğlenmenin gereğini ve zamanını kavrarlar,
- Tarım, ticaret ve sanayi faaliyetleriyle ilgilenirler, ürünleri tanımaya ve çevrede bulunanların üretim yollarını öğrenmeye çalışırlar” (MEB,1995; 185,186 ‘dan aktaran Sönmez, 1999;s.34-35).

2.3. Cumhuriyet Döneminde Hayat Bilgisi Dersinin İçeriğindeki Gelişmeler

Hayat Bilgisi dersinin, daha önceki programlarda farklı adlarla belirtildiği görülmektedir. 1926 yılında düzenlenmiş olan ilk mektep müfredatında ilk kez Hayat Bilgisi olarak yer almıştır. Daha sonraki programlar olan 1936, 1948, 1968 programlarında da aynı adla devam etmiştir (Sönmez,2010;44). 1926

programında yer alan ünite ve konulara ek olarak 1. Sınıfların Hayat Bilgisi ders içeriklerindeki gelişmeler şu şekildedir:

Bu hayat bilgisi konularından köy hayatı dışında kalanların köylerde işlenmesine lüzum yoktur. Buna karşılık köy okullarında aşağıdaki konular üzerinde ayrıca durulacaktır.

1. Okul açılışının çocuklar, analar, babalar, mahalle ve köy halkıyla birlikte kutlanması, bayrak çekilmesi. (İmkân olursa, bu tören davul, zurnayla yapılacaktır). Okul hayatının başlaması:
2. Köyde komşuların birbirlerine bağlılığı ve yardımları.
3. Hepimiz için çalışanlar: Çoban, sığırtmaç, ırgat, korucu. Bunlarla olan münasebetlerimiz.
4. Yardımcılarımız: Yardımcımız olan çeşitli hayvanlar. Bunların bakımı, korumalarına ve kullanılmalarına çocukların yardımı.
5. Köyümüzün varlıkları: Evleri, damları, suyu, kuyuları, çeşmeleri, pınarları, yolları, köyümüzün meydanı, köy odaları, ağaçlığı, koruluğu, harman yerleri, çamaşırlığı, değirmeni, hamamı, tarlaları, bağları, bahçeleri, merası, dereleri, tepeleri, dağları... (Hangisi varsa bunlardan mümkün olanların gezdirilmesi, yanına gidilmesi. Mümkün olmayanların da uzaktan gösterilmesi).
6. Köyümüzden askere gidenleri uğurlama. Askerlik oyunu. Askeri severiz (MEB,1948;s.46,57; MEB,1962;s.39,57'den aktaran Sönmez, 2010;s.50).

İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersine yönelik, önceki programdaki ünite ve konulara ek olarak gelişmeler şu şekildedir:

Bu hayat bilgisi konularından köy hayatı dışında kalanların köylerde işlenmesine lüzum yoktur. Buna karşılık köy okullarında aşağıdaki konular üzerinde ayrıca durulacaktır.

1. Okulun köylünün iştirakiyle ve törenle açılması.

2. Köyde komşuluk münasebetleri: Komşuların birbirleriyle iyi geçinmeleri; tarla, bahçe ve bağlarda birbirlerine zararlı olmamaları. Hayvanlarımızın komşularımıza zarar vermemelerini kollamak borcumuzdur. Cezalar. Bekçi, korucu, muhtar ve ihtiyar heyeti azaları. Bunların komşuluk münasebetindeki hizmetleri. Köyde yetişip de köye hayrı dokunanların ve hizmetleri geçenleri hatıraları.
3. Köyde el ve işbirliği: Köyde yapılan imeceler, yardımlaşmanın lüzumu ve faydaları. Kimlere yardım edileceği: Asker analarına, ailelerine, hastalara, ihtiyarlara, fakirlere, kimsesiz çocuklara ve misafirlere.
4. Köylünün beraberce kullandığı ortaklık malların-çeşmelerin, kuyuların, yolların, okulun, köy odasının ve ağaçlıkların bakım ve korunmaları. Bu işlere sınıfça ve okulca katılmak.
5. Köyümüzde yapılan işler: Tarlalarda bağ ve bahçelerde, ormanda, deniz kenarında, dükkanlarda, pazarda iş. (Bunların hangileri köyde varsa). Elde edilen ürünler. Bunlardan başka köyümüzde daha yapılması lazım gelen işler.
6. Bitişik komşu köylerle münasebetlerimiz: O köylerde oturan akrabalar, tarla komşuları, köyümüzün sınırı, oralara giden yollar, Komşu köylerde oturanların işleri, onlarla birlikte bulunduğumuz zamanlar. Düğünde, bayramda, pazarda, değirmende ve daha başka yerlerde
7. Pazar hayatı: Köyümüzden pazara giden yollar, bu yolların hali, yolların olmadığı ve işlemediği zamanlar yolun önemi, bunların devamlı bakımı ve korunması. Pazar yerimiz, pazar yerinde hayat, pazarda aldığımız ve sattığımız şeyler.
8. Köyümüzde görülen başlıca hastalıklar ve bunlardan korunma çareleri. Sağlığımızı korumak için köyümüzde çalışanlar. Öğretmen, eğitmen, sağlık memuru, köy sağlık koruyucusu ve ebe.
9. Askere gitme ayları. Asker ne işler yapar? Askerde okuma, yazma ve aritmetik bilmenin faydaları. Biz kaç yaşında asker olacağız?

Köyümüzdeki gazilere ve malullere saygı (MEB,1948;s.46,57; MEB,1962;s.39,57'den aktaran Sönmez, 2010;s.56).

Cumhuriyet döneminde 1. Ve 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersi içeriğindeki bu gelişmelerle eşgüdümlü olarak ilkokul 3. Sınıfların Hayat Bilgisi ders içeriğinde de gelişmelerin yaşanmış olduğunu belirtmek gerekir. Mevcut ünitelere ek olarak yaşanan gelişmeler şu şekildedir:

Bu hayat bilgisi konularından köy hayatı dışında kalanların köylerde işlenmesine lüzum yoktur. Buna karşılık köy okullarında aşağıdaki konular üzerinde ayrıca durulacaktır.

1. Okulun köylünün iştirakiyle ve törenle açılması
2. Cumhuriyet Bayramı, bayramın köylü ile birlikte kutlanmasını hazırlık. Kurtuluş ve Birinci Cihan Savaşına ait anıların dinlenmesi (Köyde bu savaflara katılmış olan varsa bunlar dinlenecektir. Öğretmen ayrıca bu mevzular etrafında sınıf seviyesine uygun olarak bilgi verecektir. Köyümüzün Kurtuluş Savaşında ne işler gördüğü? (Köyümüzde o zamandan kalan izler üzerinde durulacaktır). Cumhuriyet ve yurdu korumak için askere gidenler ve askerlikten dönenlerin gittikleri yerler ve yaptıkları işler üzerinde hatıraların dinlenmesi (Cumhuriyetten önceki askerlikle bugünkü askerlik arasında karşılaştırma).
3. Köyümüz: Köyümüzün nüfusu ve ev sayısı. Köyümüzün kuruluşuna, geçirdiği büyük olaylara ait hikayeler, söylentiler (hurafeler halinde aklın kabul edemeyeceği hikayelerin incelenip değerlendirilmesi). Köyümüzün engebeleri, köyümüzün bulunduğu yerdeki dağlar, tepeler, akar ve durgun sular, ovalar, dereler ve yollar. Köyümüzün yakınındaki köyler. Bütün bunların kum, toprak ve elde edilmesi mümkün diğer araçlarla kabartma olarak canlandırılması. Bunun taslak halinde her öğrenci tarafından deftere çizilmesi. Güneşin doğduğu ve battığı taraflar. Dört yön
4. İşlerimizi görmek alışveriş etmek için gittiğimiz kasabalar. Köylerimizin hükümetle olan işleri (bucakta, ilçede, ilde). Köyümüze gelen memurlar. Kaçakçılık ve bunun fenalıkları.

5. Köyün idaresi, seçim işleri, seçimin lüzumu ve ehemmiyeti, muhtar ve köy seçimi, ihtiyar heyetinin vazifeleri, köy katibi, öğretmen, eğitmen, jandarma (varsa), kolcu. Köy işleri için ev başına düşen salma. Bunun alındı karşılığı verileceği. Alındının ve dipkoçanın incelenmesi.
6. Köyümüzün bağlı olduğu bucak: Bucağın köyleri. Köyümüzün bağlı olduğu ilçe ve il. Bunların yönetim örgütleriyle köy yönetimini karşılaştırarak genel bilgi kazandırılması.
7. Başlıca hastalıklar: Trahom, kızıl, kızamık, kel, sıtma, verem (çevrede en çok hastalıkların belirtileri, önlemleri, çareleri ve bunlardan sakınma yolları üzerinde önemli durulacaktır). Köyümüzde bu hastalıklara tutulanlardan ve bunlardan ölenlerin sayıları. Sıhhi termometrelerin kullanılması. Bu sınıfta her çocuk termometrenin kullanılmasını öğrenmiş bulunacaktır). Böğü, akrep ve yılan sokmasında alınacak tedbirler. Yanık tedavisi. Okulda ve köy bakkalında bulunan ve reçetesiz kullanılan ilaçlardan faydalanma (kinin, tentürdiyot, aspirin, oksijenli su, amonyak). Vücudumuzun sağlığı, dişlere bakmak, yaraları temiz tutmak, ilaçlamak ve sarmak. Soğuk algınlığı ve nezle hallerinde alınacak tedbirler. Bulaşıcı hastalıkların öğretmene, eğitmene, muhtara ve sağlık memuruna haber verilmesi.
8. Köyümüzde her mevsimde yetişen ürünler. Mevsimler içinde çalışma. Mevsimlere göre havaların değişmesi. Sıcaklığın termometre ile takibi. Yağmur, kırağı, kar, çığ ve rüzgâr. Bunların faydaları ve zararları.
9. Köyümüzün kuruluşu ve tarihi hakkında edinilmiş olan bilgilerle Cihan Savaşı ve Kurtuluş Savaşı hakkında kazanılmış bilgilerin hatırlanması (Zaman fikrinin derinleştirilmesi). 23 Nisan Bayramının köy halkıyla birlikte kutlanması. Büyük millet meclisinin kuruluş ve açılışının çocukların anlayacağı şekilde anlatılması. Oralara giden yollar, köyümüzde ve oralarda kullanılan taşıtlar, gördüğümüz satıcılar, sanatkarlar, işçiler (Hangi vasıtalar varsa, onlar üzerinde durulacaktır) (MEB,1948;s.46,57; MEB,1962;s.39,57'den aktaran Sönmez, 2010;s.64).

1926' dan 1965'e kadar geçen süre zarfında düzenlenmiş olan ilkökul müfredat programları incelendiğinde, hayat bilgisi dersinin içeriğinin çoğunlukla “mevsimler”, “dershane, okul, aile, köy, kasaba, il” ve “bayramlar” üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Programlarda yer alan üniteler, öğrencilerin yakın çevresinden, basit ve temel doğal ve toplumsal olgulardan hareket edilerek yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Programlarda üniteler birinci sınıftan başlayarak, üçüncü sınıfa kadar birbirini desteklemektedir ve kapsam derinlikleri artmaktadır. Fakat ünitelerin ve ünitelerin içeriklerinin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirlerinin ön koşulu olup olmama durumlarının göz ardı edildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerimize her üniteye kazandırılacak bilgi, beceri ve duyuşun belirlenmesi için her ünitenin sonunda yer alan, ana ve yardımcı noktalara bakılarak ünite ve ünitenin içeriğinin tutarlı olup olamamasını görebileceğimiz; 1936, 1948 müfredat programlarında karşılaştığımız “eğitsel sonuçlar” bölümüne, 1968 ve 1995 programlarında yer verilmemiştir (Sönmez, 2010; s.64-65).

1968 İlkokul müfredat programına Atatürk ile ilgili üniteler eklenmiştir ve 1995 programına kadar pek fazla değişikliğe uğramıştır. Programda yer alan ünitelere bakacak olursak ünitelerin “mevsimler, bayramlar, okul, aile, köy, kasaba, il, sağlığını koruma, trafik, haberleşme, yeryüzü ve gökyüzü ile çevremizde kullanılan alet ve makineler, yeni yıl” başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Ünite başlıklarına ve içeriklerine baktığımızda; 1968 ve 1995 programlarının Cumhuriyet döneminde uygulanan 1926, 1936, 1948 ve 1962 programlarından içerik bakımından farklılıklar göstermediği anlaşılmaktadır.

1968 ve 1998 programlarında içeriğin; yakın çevre ve zamandan uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini dikkate alan ilkelere uygun düzenlendiğinin önemini belirtmekle birlikte, ünitelerin birbirlerinin ön koşulu olmaması ve giderek konuların derinleşmemesi de bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca ünite ve ünite içeriğinin tutarlılığını görmemizi sağlayan, 1936 ve 1948 programlarında her ünite sonunda yer alan eğitsel sonuçlar bölümüne 1968 ve 1998 programlarında yer verilmemiş olması, programın içeriği konusunda bir geriye gidişi de beraberinde getirmiş olduğunu göstermektedir (Sönmez,2010;s.91).

2.4. 2009 Hayat Bilgisi Programı

Milli Eğitim Bakanlığı, program geliştirme çalışmalarına katılımcılık ilkesini göz önünde bulundurarak, değerlendirme çalışmalarından hareketle, Hayat Bilgisi Dersi programı yeniden gözden geçirilerek Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14/05/2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3) Öğretim Programı kabul edilmiştir (MEB,2009;s.7).

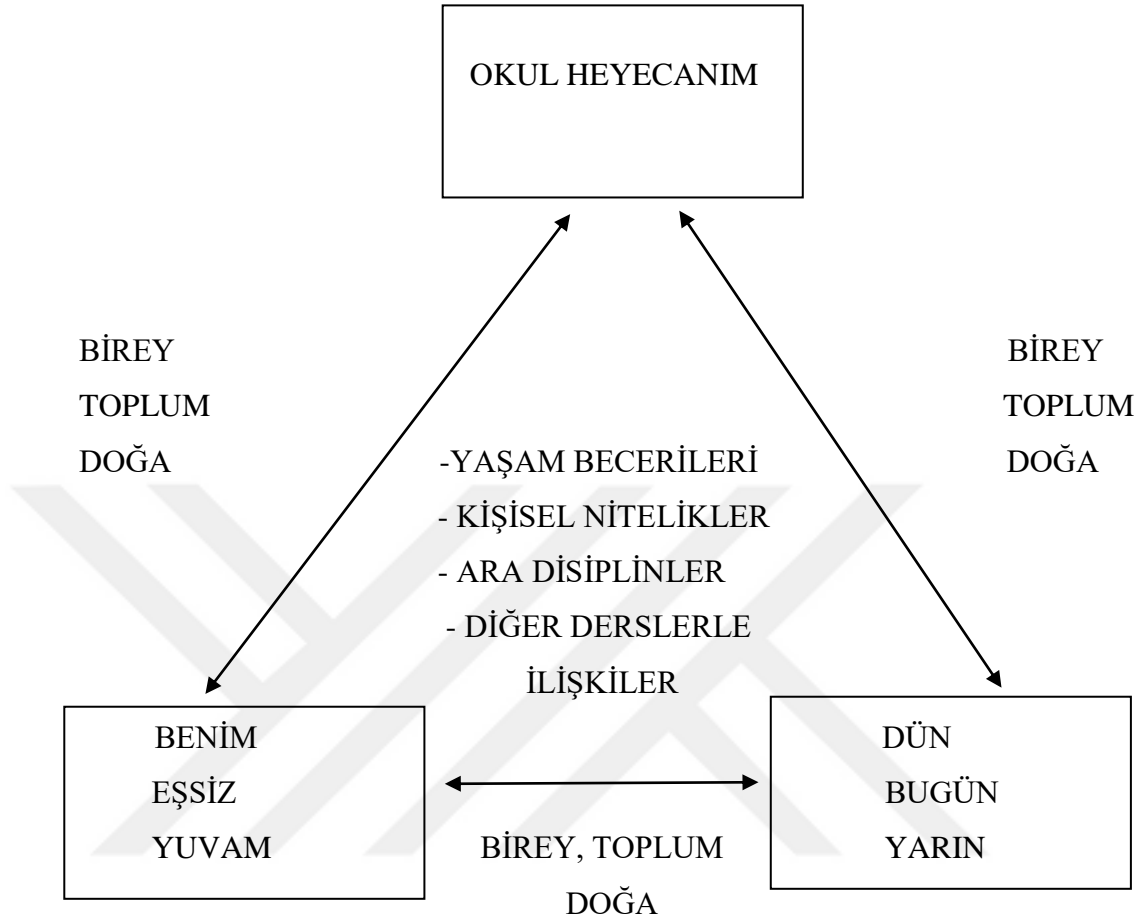
2.4.1. Programın Vizyonu

2009 Hayat Bilgisi Programı'nın vizyonunda öğrencinin aktif olduğu ve öğretmenlerin doğrudan bilgi aktarıcı değil, yol gösterici kişi olarak belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda; öğrencilerin öğrenmekten keyif alan, kendisi ve çevresi ile barışık, milli ve manevi değerlere sahip çıkan, gündelik yaşamda kendisine gereken bilgi ve becerileri kazanmış, değişikliklere açık ve mutlu bireyler olarak yetişmelerinin hedeflendiği görülmektedir (MEB,2009;s.9).

2.5. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı

2009 Hayat Bilgisi Programı'nın; öğrencilerin etkin olmadığı geleneksel eğitim anlayışının öğrencilerin içlerini bilgiyle dolduracak boş kaplar olarak görmesinin yanlışlığından hareket ederek öğreneni merkeze alan bir kuram olan yapılandırmacı kuramı benimsediği görülmektedir (MEB,2009;s.9). Yeni hayat bilgisi programının hangi temeller üzerine oturtulduğunu görmek, programı tanımak için yol gösterici olacaktır.

Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Programının Çatısı



2009 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler

(öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (MEB,2009;s.11).

2.5.1. Öğrenciye Kazandırılacak Beceriler

Beceriler, Hayat Bilgisi programının omurgasını oluşturan temel öğreler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni, öğrencilerin temaları ve temalar arası ilişkileri bir bütün olarak görmesini sağlamasıdır (Karabağ,2006;s.9). Bununla birlikte öğrenciler becerileri günlük hayatta karşılaştıkları her türlü durumu anlamlandırmada kullanmaktadırlar. Çocukların bu becerilerini geliştirmeleri programda temalarla ilgili sonuçlara varmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında becerilerin kazandırılması Hayat Bilgisi programının temel bir görevi olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirkaya,2005;s.87). Bu çerçevede bakacak olursak programda kazandırılması hedeflenen becerileri şu şekilde sıralayabiliriz (Köse,2015;s.35).

1. Eleştirel düşünme,
2. Yaratıcı düşünme,
3. Araştırma,
4. İletişim,
5. Problem çözme,
6. Bilgi teknolojilerini kullanma,
7. Girişimcilik,
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
9. Karar verme,
10. Kaynakları etkili kullanma,

Kaynakları etkili kullanma becerisi içerisinde şu alt becerilerinde öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir: Zaman, para ve materyal kullanma, Bilinçli tüketici olma, Çevre bilinci Geliştirme ve kaynakları etkili kullanma, Planlama ve üretim

11. Güvenlik ve korunmayı sağlama,

Güvenlik ve korunmayı sağlama becerisi içerisinde şu alt becerilerinin de öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir: Sağlık ve güvenlik

kurallarına/prosedürlerine uyma, Doğal afetlerden korunma, Trafikte güvenliğini sağlama, Hayır diyebilme, Sağlığını koruma

12. Özyönetim,

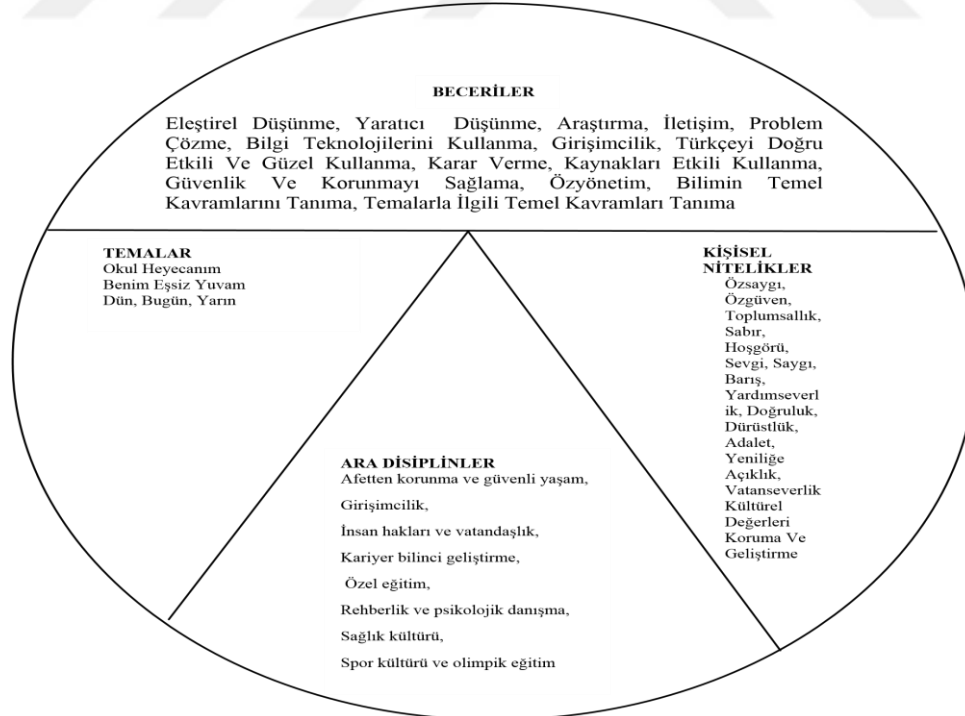
Öz yönetim becerisi içerisinde şu alt becerilerinin de öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir: Etik davranma, Eğlenme, Öğrenmeyi öğrenme, Amaç belirleme, Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, Duygu yönetimi, Kariyer planlama, Sorumluluk, Zamanı ve mekânı doğru algılama, Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma, Liderlik, Farklılıklara saygı duyma

13. Bilimin temel kavramlarını tanıma

Bilimin temel kavramlarını tanıma şu alt becerilerinin de öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir: Değişim, Etkileşim, Neden–sonuç ilişkisi, Değişkenlik/benzerlik, Karşılıklı bağımlılık, Süreklilik, Korunum,

14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma (MEB,2009;s.14). Görüldüğü üzere Hayat Bilgisi programında kazandırılması gereken on dört beceriden söz etmek mümkündür.

Şekil 2. Programda Yer Alan Beceriler, Temalar, Ara Disiplinler ve Kişisel Nitelikler



(MEB,2009;s.16).

2.5.2 Temalar

Temalar, öğrenmeyi organize etmede önemli bir etken olan ve ünite, konu ve kavramların birbirleriyle olan ilişkilerinin bir bütün olarak görülebilmeseine olanak tanıyan yapılar olarak belirtilmektedir. Hayat bilgisi programında birey, toplum ve doğa öğrenme alanlarını içinde barındıran “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” adlarını taşımakta olan üzere üç temanın olduğu görülmektedir (Nalçacı, 2009;s.30).

Okul Heyecanım temasında, çocuğun aile yaşamından farklı bir ortam olan okuluna uyumunun sağlanması ve okulun sevdirmesi için gerekli bilgi, beceri ve kişisel birtakım niteliklerin kazandırılmaya çalışılmakta olduğu görülmektedir

Benim Eşsiz Yuvam temasında, öğrencilere yaşadıkları yerleşim biriminin ve ülkelerinin kendileri gibi eşsiz olduğuna özelden genele doğru vurgu yapılmakta ve yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarını sağlayacak bilgi, beceri ve kişisel niteliklerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Dün, Bugün, Yarın temasında, temanın adı ile bütünleşen değişim kavramı vurgulanmaya çalışılmıştır. Özellikle bu temada Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine hazırlık anlamında alt yapı temin edecek olan bilgi, beceri ve kişisel niteliklerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Karabağ,2006;s.58).

Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmekte; aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olayları yansıtmaktadır. Tematik yaklaşımının seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır:

1. Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.
2. Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
3. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.
4. Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
5. Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.

6. Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.

7. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda temalar seçilirken aşağıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğrencinin ilgisini çekmesi
2. Öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması
3. Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi
4. Öğrencilerin doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi
5. Kişisel niteliklerin kazanılmasına olanak sağlaması
6. Derslerin temelini teşkil eden bir yapı taşıması
7. Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması
8. Birçok alana uygulanabilmesi
9. Diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşabilecek kadar sınırlı olması
10. Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler tema hakkında bilgi edinirken aynı zamanda yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri de kazanma fırsatı bulacaklardır (MEB,2009;s.40).

2.5.3. Ara Disiplinlerle Bağlantılar

Ara disiplinler, insan yaşamında önemli bir yere sahip olan birden çok bilim dalı ile alakalı olan bilgi ve beceriler ile ilgili kazanımlar olarak belirtilmektedir (Karabağ, 2006;63).

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda ara disiplinler şu şekilde belirtilmektedir:

- Afetten korunma ve güvenli yaşam,
- Girişimcilik,
- İnsan hakları ve vatandaşlık,
- Kariyer bilinci geliştirme,
- Özel eğitim,

- Rehberlik ve psikolojik danışma,
- Sağlık kültürü,
- Spor kültürü ve olimpik eğitim (MEB,2009;46-50).

Ara disiplinler ve ilgili kazanımları yenilenen ilköğretim programlarında ilk kez yer almış olup, Hayat Bilgisi Programı'nda da açık bir şekilde ara disiplinlerin ve ilgili kazanımlarının da programda yer alan etkinlikler vasıtasıyla edinilmesi gerektiği belirtilmiştir (Karabağ,2006;63).

2.6. Programda Öğrenme ve Öğretme Süreci

Programda öğrenme ve öğretme sürecinin temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak organize edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Kazanımların program geliştirme çalışmaları ile birlikte yeniden düzenlenip ve sıraya konulduğu belirtilmektedir. Her kazanımın daha önceki kazanımlara ön bilgi oluşturacak şekilde sıralandığı ve belirli gün ve haftalarla ilgili kazanımlar dışında olanların yerlerinin değiştirilmemesi gerektiği açıklanmaktadır.

Programda öğrencilere bilgi aktarma yaklaşımının önemini yitirdiği, öğrenme-öğretme sürecinde çocukların bilgilerini güncellemeleri için öğrencilerin aktif yöntemleri kullanmaları gerektiğinin önemi üzerinde durulmaktadır. Öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine aktif bir şekilde katarken öğrenciler arası bireysel farklılıklara dikkat edilmesine, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına ve farklı öğrenme stillerine sahip oldukları konusu ön planda yer almaktadır. Ayrıca; öğrenme-öğretmen ortamları düzenlenirken öğrenmeye güdülemenin bir değişkeni olan merak duygusundan yararlanılması gerektiği programda belirtilmektedir (MEB,2009;s.63). Etkili öğrenme ortamı; öğrencilerin adeta bir araştırmacı gibi hareket edebildiği, öğrenme sürecine aktif olarak katılabildiği bir ortamdır. Öğrenme ortamlarını öğrenci için mükemmel yakın olarak düzenlerken öğrencilerin öğrenme biçimlerine, farklı zekâ türlerine ve öğrenme stratejilerine dikkat etmek gerekmektedir. Programa göre; öğrenme stilleri farklı olduğundan öğrenciler; hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel – işitsel ve dokunsal olarak gruplandırılabilirler. Ayrıca gruptaki öğrencilere özelliklerine göre öğrenme-öğretme ortamı sunulması için neler yapılması gerektiği de belirtilmektedir (MEB,2009;s.65). Öğrenme -öğretme sürecinde, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına göre; sözel/dilsel, mantıksal/matematikselsel, görsel/uzamsal,

müziksel/ritmik, kişiler arası, içsel, doğa olarak gruplanabileceği belirtilmiş ve zekâ alanlarına göre öğrencilerin göstermiş oldukları özellikler de programda ayrıntılı olarak açıklanmıştır (MEB, 2009;67).

“Öğretim etkinliğinin uygulanması sırasında öğrenme-öğretme stratejileri-yöntem ve teknik seçiminde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Aktif öğrenme bir süreçtir.
- Kişisel olarak veya grup içerisinde ortaya çıkabilir.
- Çocuklarda değişik seviyelerde gerçekleşir.
- Öğrenme sürecinde öğrencileri merkeze alır ve onların aktif olmalarını sağlar.
- Yol göstermek ve çalışmayı yönetmek için öğretmene ihtiyaç duyar
- Güvene ve desteğe dayalı bir sınıf atmosferi gerektirir.

Pozitif bir sınıf ortamı ve atmosferi aşağıdaki hususlar dikkate alınarak oluşturulabilir;

- Mutlu öğretme ve öğrenme ortamı öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.
- Öğrencilerin çalışması ve birbiriyle olumlu etkileşimleri için çeşitli yollar aranmalıdır.
- Anlaşmazlıkları gidermek ve öğrencileri ödüllendirmek için uygun stratejiler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmalarına fırsat tanınmalıdır.
- Kendine güveni ve saygıyı artıran örnekler üzerinde çalışılmalıdır.
- Öğrencilere günün veya haftanın amaçlarını oluşturma fırsatı tanınmalıdır.
- Etkinliklerden sonra öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırmalarını ve kavramlara ulaşmalarını sağlayacak sessiz bir süreye ihtiyaç duyacakları unutulmamalıdır.
- Sınırlı zaman çok planlı bir biçimde harcanmalıdır.

Öğrenme – öğretme uygulamaları sırasında göz önünde bulundurulması gereken diğer faktörler şunlardır:

- Sınıfın o ana kadar olan düzeyi
- Değişen sosyal ve çevresel ihtiyaçları karşılama
- Programın uygulanmasına spiral yaklaşım

- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Beceri gelişimi, bilgiye ulaşma ve tutumlar arasında denge kurma
- Çeşitli aktif öğrenme yöntem ve metotlarını kullanma ihtiyacı
- Sınıf içerisinde meydana gelebilecek oluşumu ve olayları dikkate alma olarak belirtilmektedir” (MEB,2009;s.73).

2.6.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerine göre öğrenciler; hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal olarak gruplanabilirler. Buna göre öğrencilere aşağıdaki öğrenme ortamları sağlanmalıdır:

Hayalci öğrenciye;

- Deneyimini ve duygularını göstermesi ve paylaşması için fırsat verilmeli,
- Yeni deneyimini içselleştirmesi için zaman tanınmalı,
- Bir grubu tanıması ve fikir alışverişinde bulunması için olanak sağlanmalı,
- Farklı görüşlerle karşılaşma imkânı verilmeli,
- Güvenli bir ortam sağlanmalı,
- Görsel sunum imkânı tanınmalıdır.

Düşünür öğrenciye;

- Belirgin hedefler sunulmalı,
- Geçmiş hakkında soru sorma olanağı sağlanmalı,
- Bireysel çalışma zamanı tanınmalı,
- Karmaşık durumlarla karşı karşıya kalacağı durumlar oluşturulmalı,
- Düzenli ve huzurlu çalışma ortamı sunulmalıdır.

Karar veren öğrenciye;

- Pratik sonuçlar çıkarma fırsatı tanınmalı,
- Kendi pratikleri ve program arasında açık ilişkiler kurma olanağı sağlanmalı,
- Problemleri kendisinin çözebilmesi için gerekli becerileri edinmesine fırsat verilmeli,
- Kendi çözümlerini test etme fırsatı tanınmalıdır.

Aktör öğrenciye;

- Etkinliklerde çeşitlilik sağlanmalı,
- Eğlenmesi, rahatlaması ve oyun oynaması için imkân verilmeli,
- İyi atmosfer ve kişisel ilişkiler kurması için olanak sağlanmalıdır.

Görsel öğrenciye;

- Bilgisayar grafiklerini, görsel yap-bozları, posterleri, grafikleri, şemaları, karikatürleri, ilân panolarını inceleme ve çizme fırsatı tanınmalı,
- Sessiz okuma fırsatı verilmeli,
- Resimli kitapları okuması için yönlendirilmeli,
- Yazılı posterler sunumu yapma imkânı verilmelidir.

İşitsel öğrenciye;

- Konuşma, mülâkat yapma fırsatı tanınmalı,
- Panele katılma imkânı sunulmalı,
- Soru sormasına ve cevap vermesine olanak sağlanmalı,
- Yüksek sesle okumasına ve seslendirme yapmasına imkân verilmeli,
- Masal ve kitap kasetleri dinletilmeli,
- Olay ve öyküler hakkında sohbet etmesi için uygun ortam sağlanmalıdır.

Kinestetik öğrenciye;

- Oyun oynamasına, hoplayıp zıplamasına imkân verilmeli,
- Eşyaları yapıp bozma ve model inşa etme ortamları oluşturulmalı,
- Deney kurmasına ve yapmasına olanak sağlanmalı,
- Rol yapmasına fırsat tanınmalıdır.

Dokunsal öğrenciye;

- Karalama, eskiz yapma olanağı sağlanmalı,
- Model inşa etmesi için imkân verilmeli,
- Kabartma yazıları ve haritaları incelemesine fırsat tanınmalı,
- Deney kurmasına ve yapmasına olanak sağlanmalı,
- Oyun kurallarını okuyup oynaması sağlanması gerekmektedir (MEB,2009;s.65-66).

2.6.2. Zekâ Alanları

Gardner, zekânın tanımı ve ölçülebilmesini değiştirmemekle birlikte zekanın tekil olarak düşünülmesini değiştirmiştir. “Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi” kitabı eğitimde yepyeni bir anlayışın hakim olmasını sağlamıştır (Özden,2008;s.110). Gardner’ın öncelikle yedi farklı zekâ alanlarını ortaya koyduğu, daha sonra sekizinci zeka alanını da belirttiği görülmektedir (Özden,2008;s.114).

Farklı zekâ alanlarına göre öğrenciler; sözel-dilsel mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, kişiler arası, içsel, doğa olarak gruplanmaktadır. Çocuklar bu gruplardan birinin özelliklerini yansıtılabildikleri gibi birden fazlasının özelliklerini de yansıtabilirler. Zekâ alanlarına göre öğrenciler farklı becerileri göstermektedirler

Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda kazanımlar belirlenirken öğrencilerin öğrenme stilleri ve farklı zekâ türlerinde oldukları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenme-öğretme sürecinde konularla ilgili etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin öğrenme stilleri ve zekâ alanlarının göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (MEB,2009;s.67-69).

2.6.3. Kavramlar

Kavramlar, çevremizi anlamamızı, iletişim kurmamızı, düşünmemizi sağlayan ve kapsamı oldukça geniş olan bilgileri kullanılabilir halde getiren zihinsel araçlardır (Senemoğlu,2012;s.501). İnsan oğlu çevresinde gördüğü nesnelere ve edinmiş oldukları bilgileri gruplandırıp isimlendirerek oluşturduğu kavramlar sayesinde düşünme yeteneklerinin sınırlarını genişletmektedir. Bu sınırın genişletilmesi açısından ilkökul yıllarında kavramlara en çok rastlanılan ders hayat bilgisidir (Yontar,2015;s.188).

Hayat Bilgisi dersi öğrencilere günlük yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri becerileri öğretirken, aynı zamanda ileriki yaşlarda görecekleri fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili kavramları da öğretmeyi amaçlamaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda temalara göre yer alan kavramlar aşağıdaki tablolarda belirtilmektedir.

Tablo 1. Okul Heyecanım Temasında Geçen Kavramlar

Okul Heyecanım		
1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Fiziksel özellik	Ders programı	Sevgi
Plan	Yardım	Barış
Arkadaş	Şekil	Doğruluk
Ders araç ve gereci	Saygı	İhtiyaç
Kişisel bakım	Duygu	İstek
Okul	Ulaşım araçları	Görüş
Sınıf	Vücut	Yanlış davranış
Kural	Sağlık	Kroki
Seçme/seçilme	İletişim	Tarih
Oy	Nezaket	İyimserlik
Oy pusulası	Görsel materyal	Tutumluluk
Türk Bayrağı	Bilinçli tüketici	Kaza
İstiklal Marşı	Dinî bayram	Toplumsal paylaşım
Gençliğe Hitabe	Paylaşım	Hak
Öğretmen	Kaynak kitap	Öğrenme tekniği
Benzer	Proje	Yönerge
Farklı	Cesaret	Bilgi teknolojisi
Beslenme		İşaret
Temizlik		Levha
Görgü kuralları		Duyarlılık
Eğlenme		Dürüstlük
Özel gün		Yeterlilik
Kutlama		
Eşya		
Millî bayram		
Aşı		
Kulüp		
Grup çalışması		
Görev		
İş birliği		
Sorun		
Çözüm		
Meslek		
Görme/Görülme		
Acil durum		
Kaynak		
İletişim aracı		
Bilinçli Tüketim		
Doğal afet		
Duyu Organı		
Trafik		
Çevre		
Ses		
Sorumluluk		

Diğer temalara ait olan kavramlar bir sonraki sayfada belirtilmiştir.

Tablo 2. Benim Eşsiz Yuvam Temasında Geçen Kavramlar

Benim Eşsiz Yuvam		
1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Canlı	Eşsizlik	Barınma
Yuva	Güneş	Bitki
Adres	Doğu	Hayvan
Donma	Batı	Sanat
Erime	Yer	Yön
Buharlaştırma	Organ	Kuzey
Kaynama	Sağlıklı yaşam	Güney
Aile	Büyüme	Beden imgesi
Birey	Gelişme	Hizmet
Yardımlaşma	Spor	Sözsüz iletişim
Dayanışma	İş	Ön yargı
Akraba	Ortam	Adalet
Hata	Güven	Madde
Para	Öneri	Reklâm
Bütçe	Reddetme	İmkân
Alet	Hak	Mizah
Makine	Hürriyet	Grup
	Liderlik	Toplum
	Tasarruf	Deprem
	Güvenlik	Yangın
	Amaç	Harita
	Gezi	Küre
	Tatil	Gezegen
	Vatan	
	Ülke	

Tablo 3. Dün, Bugün, Yarın Temasında Geçen Kavramlar

Dün, Bugün, Yarın		
1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Geçmiş	Değişim	Cumhuriyet
Şimdi	Karşılaştırma	Teknolojik ürün
Gelecek	Aile büyüğü	Bilgisayar
Oyuncak	Hayat	İletişim teknolojisi
Öz geçmiş	Katı-sıvı-gaz	Yerleşim birimi
Anı	Neden-sonuç	Müze
Kılık-kıyafet	Hava	Kültürel değer
Değişiklik	Su	Karşılıklı
Mevsim	Toprak	Bağımlılık
Takvim	Gök cismi	Etkileşim
Hava durumu	Bina	Cansız varlık
Yeryüzü	Doğal çevre	Zaman
Gökyüzü	Yapay çevre	Doğa
Renk		Su döngüsü
Dünya		Grafik
Gün		Meteoroloji
		Tahmin
		Ay
		Süreklilik

(MEB,2009;s.70-72).

Hayat Bilgisi Programı'nda bu kavramların tanımını yapmak yerine kavramlarla ilgili kazanımlara ait öğrenme ve öğretme etkinlikleri aşamasında öğrencilerin kavramları bulmasının önemi belirtilmektedir (MEB,2009;s.72).

2.7. 2009 Hayat Bilgisi Programında Ölçme ve Değerlendirme

2009 hayat bilgisi programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin bir bütün olarak sağladığı gelişmenin görülmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler kazanımları, becerileri ve kavramları öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri ve hangi seviyede olduklarını kendilerini değerlendirmek suretiyle yapmaktadırlar. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri hem yapıcı hem de geliştirici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda değerlendirme yeni hayat bilgisi programında hem öğretmene rol gösterici olmuş hem de öğrencilerin bireysel olarak kendilerine hedef koymalarına olanak tanımıştır.

2009 programında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmış olduğu belirtilerek, öğrencilerin bilgi, beceri, tutumlarını sergileyebilmeleri için çoklu değerlendirme kullanıldığı vurgulanmıştır. Hayat bilgisi için hazırlanmış olan öğretmen kılavuz kitaplarında derse yönelik örneklerin ve değerlendirme durumlarının verilmiş olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin temalardaki kazanımların gerçekleşme düzeylerini ölçmek için kendilerinin de ölçme araçlarını geliştirebileceği programda belirtilmektedir. Ayrıca, programda öğrencilerin derslere katılım düzeylerini gösteren gözlem formlarına yer verildiğini ve öğretmenlerin isterlerse formlardaki ölçütleri çıkarabileceği veya yeni ölçütler ekleyebileceği de istenmektedir. Hayat bilgisi dersinde, öğrencilerin kazanımları kazanma düzeyleri açısından hangi noktada olduklarını kendilerinin değerlendirmesine imkân verecek olan “öz değerlendirme formları” da kullanılabilir. Dikkat edilmesi gerekmekte olan en önemli noktanın öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını doldururken, puan vermekten çok öğrencilerin eksikliklerini gidermeye dönük olarak kullanılması gerektiğinin belirtilmesidir.

Hayat bilgisi programında ölçme ve değerlendirme hususunda ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma- yazma bilmedikleri göz önünde bulundurularak daha çok gözlem formuna yer verilmiş olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi programında öğretmenlerin kazanımları ölçmeleri için bir zaman kısıtlaması

getirilmemekle birlikte, hiçbir kazanımın da ölçme ve değerlendirme dışında bırakılamayacağı da vurgulanmaktadır. Ayrıca programda bir kazanımın nasıl ölçülmesi gerektiği ile ilgili örneklerin de mevcut olduğunu belirtmek gerekmektedir. Program ölçme ve değerlendirme konusunda esneklik özelliği taşımaktadır. Nitekim programda, süreçte yapılan değerlendirmelerin yanı sıra; geleneksel ölçme araçlarının kullanılarak öğrenci başarılarının değerlendirilmesi gerektiğinin açıklanmış olduğu görülmektedir (MEB,2009;s.79-80).

2.8. 2009 Hayat Bilgisi Dersi'nin Oluşumunda Etkili Olan Yaklaşımlar

2.8.1. Yapılandırmacı Yaklaşım (Oluşturmacılık)

Yapılandırmacılık, dünyada otuzdan fazla ülkenin eğitiminde temel aldığı ve etkisini giderek artırmakta olan bir kuram olarak görülmektedir. 20. Yüzyılda insanların bilgiye ulaşmasında pasif kalmasının eksikliğinden hareketle bilim adamları eğitimde yeni arayışlara yönelmişlerdir. Bu bağlamda; insan beyni üzerine yapılan araştırmaların neticelerinin eğitime aktarılması sonucunda da yapılandırıcı anlayışın ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur (Güneş,2007;s.49).

Yapılandırmacılık, geçmişten günümüze birçok felsefeci ve eğitimcinin üzerinde çalıştığı bir konu olmasına rağmen, temel anlamda yapılandırmacılığın ne olduğu, içeriğinin nasıl olması gerektiği konusunda ilk adımların Piaget ve John Dewey tarafından atıldığını söylemek mümkündür (Özden,2008;56). Yapılandırmacılığın, bireyin yeni deneyimleri ile hali hazırda mevcut olan bilişsel yapısı arasındaki etkileşimleri sonucu kendi kavramsal süreçlerdeki değişiklere vurgu yapması itibari ile Piaget tarafından başlatılmış olduğu dile getirilmektedir. (Duman, 2008;58) Piaget dışında yapılandırmacılığın önemli temsilcilerinin John Dewey, Lew Vyotsky olduğunu söylememiz gerekmektedir. Ayrıca; bilgiye ulaşmanın bireylerden bağımsız olmadığını ilk fark eden John Dewey, geleneksel eğitim sistemlerini eleştirerek kişinin aktif olarak katılımı sonucu bilgiyi kendi deneyimleri ile kendisinin yapılandırması gerektiğini dile getirmektedir (Ersoy,2008;s.230-231).

Yapılandırmacılığın, temel olarak “to construct” fiilinin anlamı olan inşa etme anlamından gelmekte olduğunu ve ingilizce “constructivism” teriminin karşılığı olarak Türkçemizde yer bulduğunu söylemek doğru olacaktır. Bilişsel kuramları temele alan ve öğrenme ortamında öğrencilerin aktif olduğu bir

yaklaşım olarak karşımıza çıkan yapılandırmacılığı geleneksel öğretim stratejilerine alternatif olarak geliştirilen bir kuram olarak görmemiz mümkündür (Aydın,2010;301).

Davranışçılar, bireyin uyarıcı ve tepki arasındaki zihinsel süreçleri dikkate almamışlardır. Fakat insanların zihinsel becerileri ve bu becerilerin oluştuğu bir sürecin olduğunu belirtmek gerekir. İnsanlar kendileri için anlam teşkil eden uyarıcılara tepki vermektedirler. Bu nokta yapısalcı kuramın davranışçı kuramın ileri sürdüğü “uyarıcı-tepki-pekiştireç” üçgeninden ayrılarak “uyarıcı-zihin-tepki ilişkisinin önemi üzerinde durduğu açıkça görülmektedir (Saban,2014;s.166-167). Bu bağlamda yapılandırmacılığın bir bilme kuramı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılandırmacılıkta bilginin olağan yargılarının kabul edilmediği görülmektedir. Yapılandırmacılıkta en önemli şeyin; öğrencilerin davranışlarında ve düşüncelerinde istedik yolları kullanma gereklerinin önemli olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Yapılandırmacılık, bireyi merkeze alarak bilginin üretilmesini amaçlayan, etkileşimin ve paylaşımın da ön planda olduğu bir model olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle yapılandırmacılığı, bilgiyi öğrenme yöntemleri konusunda bireylere özgür bir seçim hakkı tanıyan bir kuram olarak görmemiz doğru olacaktır. Bu bağlamda; kalıplaşmış bir öğrenme yöntem ve stratejilerinin yapılandırmacı anlayışa ters düşeceğini vurgulamamız yerinde olacaktır. Yapılandırmacı öğrenme kuramında sadece öğrenenin değil, aynı zamanda öğretende aktif olması gerekmektedir. Bu bağlamda; yapılandırmacılığı öğretmen rehberliğinde okulda ve sınıf ortamında uygulanabilecek eklektik bir model olarak ele almak yerinde olacaktır (Yapıcı,2014;s.560).

Günümüzde yapılandırmacılık birçok uygulamaya temel dayanak olarak bir kılavuz olma özelliği taşımaktadır. Felsefi bir akım olarak ortaya çıkmasına rağmen yapılandırmacılığın, zamanla eğitim ortamlarına taşındığı görülmektedir. Buradan hareketle yapılandırmacı anlayışın giderek farklı alanlara yayılmakta olduğunu söylemek gerekmektedir (Açıkgöz,2002;s.60). Yapılandırmacı kuram, öğrenenin aktif olduğu, bilgiyi aktif bir şekilde öğrenirken kendine göre tekrar yorumladığı, başka bir ifade ile var olan bilgilerimizin yeni deneyimlerimiz ışığında yapılandırıldığını açıklamış olan bir kuramdır. Öğrenciler öğrenme

ortamlarına kendi yaşantılarından edindikleri deneyimler sonucu elde etmiş oldukları bilgi, beceri ve çeşitli inançları da beraberinde getirmektedirler.

Öğrenciler, öğrenecekleri her türlü bilgiyi gerçek öğrenme koşullarında var olan toplumsal bitakım etkileşimler vasıtasıyla öğrenmektedirler. Öğrenmenin tam ve etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımının sağlanması gerekmektedir. Başka bir ifade ile, öğrenmenin oluşması için öğrenme ortamlarının gerekliliğinin yanı sıra öğrencilerin ön bilgileri, tutumları ve hangi amaçlar içinde oldukları ve süreçte aktif olarak ne kadar etki ettiklerinin de önemi büyüktür (MEB,2009;s.9). Bu bağlamda; yapılandırmacılığın öğretme kavramından daha çok öğrenme kavramına yakın olduğunu söylememiz doğru olacaktır.

2.8.2. Yapılandırıcı Öğrenme Kuramları

Yapılandırmacılık bireylerin iç dünyalarından çok onların dış çevreyle olan ilişkilerine önem veren davranışçı yaklaşımlara zıt iken; sosyal-bilişsel ve bilişsel kuramlarla benzer olan yanları olması itibari ile bilişsel kuram içinde değerlendirilmiştir. Öğrenme üzerine geliştirmiş olduğu yeni yaklaşımlar neticesinde ise bilişsel kuramlardan daha farklı bir konumda da değerlendirildiğini söylemek mümkündür (Akınoğlu,2014;s.283). Bazı araştırmacıların bilginin üzerinde durarak çocukların nasıl geliştiğine odaklandığını görürken kimi araştırmacıların ise disiplin konularında ve bilginin yapılandırılması durumunda sosyal süreçlerin etkilerini incelediklerini görmekteyiz (Açıkgöz,2002;s.63). Bu bağlamda; yapılandırmacı kuramın öğrenme ortamına ve bilginin rolüne göre çeşitlendiğini, fakat temel itibari ile hapsinin aynı amaca yani, öğrenmeye ve anlam oluşturmaya hizmet ettiğini söylememiz gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım türlerinde teknik anlamda ayrışmaların olduğunu belirtmek gerekmektedir. Nitekim, yapılandırmacı yaklaşımların bazıları bireyin sadece bilişsel birtakım özelliklerine vurgu yaparken bazıları bireylerin yaşamış oldukları sosyokültürel çevrenin öğrenmedeki etkilerine vurgu yapmaktadır. Bunların daha da ötesinde her ikisini harmanlayan yaklaşımda söz konusudur. Yani bu yaklaşım, hem bireyin bilişsel özelliklerini dikkate alırken hem de içinde yaşanılan çevrenin sosyo-kültürel etkileri üzerinde durmaktadır. Yapılandırmacı kuramda bilginin oluşması konusunda bilişsel, sosyal ve radikal olmak üzere üç

temel yaklaşım söz konusudur (Akınoğlu,2014;s.284-285). Buradan hareket ederek; söz konusu bu üç yaklaşımın incelenmesi, kendi aralarındaki farklılıkları görmemiz açısından yararlı olacaktır.

2.8.2.1. Bilişsel Yapılandırıcılık

Bilişsel yapılandırıcıların görüşlerini Piaget'in teorisini dikkate alarak geliştirmekte olduğunu söylemek mümkündür (Özden,2008;s.58). Piaget' e ait olan görüşleri incelememiz bilişsel yapılandırıcılığı kavramak açısından önemli görünmektedir. Piaget, bilişsel gelişimin birbiri ardına gelmekte olan aşamalarını bireyin doğumundan başlayarak ergenliğe kadar açıklayan ilk bilim adamıdır. Piaget'ten önce veya sonra bu konuda düşüneneler ve yazarların olmasına karşın Piaget'in düşünceleri her zaman popülerliğini korumuştur. Bu popüler düşüncenin birbirini tamamlayan evrelerinin olduğunu ve insanların dil, eşya ve doğa ile karşılıklı ilişkilerinin anlamlandırılmaya çalışılmasına dayandırıldığını söylemek gerekmektedir (Yapıcı,2014;s.551).

Bilişsel yapılandırıcılıkta, öğrenmenin bireyler tarafından keşfedilerek yeniden anlamlandırılması için öğrencilerin ilgilerini çeken etkinliklerin sağlanması ve daha sonrasında bireyin aktif katılımının önemli olduğu düşünülmektedir. Piaget'in zihinsel gelişim sürecinde bireyi merkeze alması bu açıdan oldukça anlamlı görünmektedir. Bireyler, çevreleri ile etkileşimler sonucu yeni bilgiler kazanmakta ve o bilgileri zihinlerinde yapılandırmaktadırlar. Piaget' e göre çevreye uyum sağlamamızın temelinde zekâ yatmaktadır. Uyumdan anladığımız bireyin çevresindeki olaylarla olan ilişkilerinde değişiklik ve yeni bilgileri benimsemesini beraberinde getirmektedir. Bu uyum sürecinde özümleme ve alışma gibi iki önemli zihinsel işlemden söz etmek gerekmektedir. Özümsemeyi yeni öğrenilen bilgilerin zihinde mevcut olan yapıya yerleştirme işlemi; alışmayı ise, önceden var olan zihinsel şema ve yapıları değiştirme ve yeniden düzenlemesine bağlı olarak yeni durumlara uygun hale getirme biçiminde ifade edilmiştir. Bu noktadan sonra bireyler çevreleri ile uyum sağlayabilmekte ve onunla denge oluşturmaktadırlar. Dengelemenin, özümleme ve alışma yoluyla edinilen yeni bilgileri öğrenmek ve bu bilgileri zihinde bütünleştirip, yapılandırıp sürekli geliştirilmeye dayandığını söylemek gerekmektedir (Güneş,2007;s.50).

Piaget'e ait olan bu kavramların eğitimde yansımalarını görmek mümkündür. Yapılandırmacı öğrenmede de bireyin edinmiş olduğu bilgileri yapılandırdığı görülmektedir. Bu bağlamda; Piaget'in yapılandırmacı kuramının eğitime olan katkılarını irdelememiz önemli gözükmektedir. Piaget'e göre; çocukların bilişsel gelişim düzeyleri bilinip ona göre yapabilecekleri etkinlikler vermek oldukça önemlidir. Öğrencilerin kendi amaçlarına ulaşmalarına katkıda bulunacak olan gerekli fırsatların yaratılması için ortamların ayarlanması oldukça önemlidir.

Öğrencilerin çeşitli deneyimler sunularak elde edilecek olan rehber niteliğindeki fikirler, öğrencilerdeki yanlış anlamaları önlemek açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrencilere özümleme ve düzenleme aşamalarında denge kurması için gerekli yardım sağlanmalı ve özellikle merak duygusu uyandırılmalıdır. Ayrıca yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine inşa edildiği düşüncesinden hareket ederek çocukların ön bilgilerinin önemine dikkat etmek Piaget'e göre oldukça önemli gözükmektedir. Görüldüğü üzere; bilişsel yapılandırmacılıkta eğitim boyutunda öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin gelişim sağlayabilmeleri için de mevcut yanlışlarının idrakine varacakları yaşantıların mutlaka sunulmuş olması gerekecektir. Bireylerin merak duygularının geliştirilmesi, ön bilgilerinin dikkate alınması, edinmiş oldukları yeni bilgi ile bireylerdeki halihazır bilginin bütünleştirilmesi açısından önemlidir (Demirel,2011;s.150). Kısaca belirtecek olursak bilişsel yapılandırmacılıkta bilgiler bireyler tarafından aktif biçimde yapılandırılmaktadır. Bireylerin kazandıkları bilgileri yaşamlarında kullanması oldukça önemlidir. İşte bu noktada öğrenciler açısından öğretmenlerin bilgi aktaran değil, öğrencilere çeşitli deneyimler için yaşantılar sunan bir rehber olmaları gerekmektedir (Savaş,2007;s.539).

2.8.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacıların öğrenme ile ilgili görüşlerinin temelini kültürü ve dili öğrenmede önemli bir etken olarak kabul eden Vygotsky' ye dayandırmak mümkündür. Vygotsky, öğrenmenin Piaget'in belirttiği gibi yalnız başına yapılandırılmayacağını, öğrenmenin tam gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin ve dilinde katkıları olması gerektiğini savunmaktadır (Özden,2008;s.59). Buradan hareketle, Vygotsky'nin Piaget'in teorisine karşılık vererek öğrenme ve öğretme

sürecinde hem öğrenciyi hem de öğretmeni merkeze almış olduğunu belirtmek gerekmektedir (Yapıcı,2014;s.553).

Sosyal yapılandırmacılık kuramında bilginin anlamlandırılması sürecinde toplumun, kültürel özelliklerin, değerlerin ve sosyal etkileşimini önemi oldukça önemli gözükmektedir. Bu bağlamda; kültürün ve dilin öneminin bu kuram açısından tartışılmaz bir gerçeklik olduğunu söylemek gerekmektedir. Vygotsky ile anılmış olan bu düşünceye göre; çocuğun gelişim evrelerine bağı olarak öğrenmiş oldukları bilgileri ile, bir yetişkin yardımı ile öğrenebileceği bilgi arasında bir ayırım vardır ve eğitimin işlevselliği kendisini bu ayırmda göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında 11-15 yaşlarına gelmiş olan bir öğrencinin soyut işlemler dönemine geçme potansiyeli olmasına karşın, bir yetişkinin yardımı olmaksızın potansiyelini uygulama aşamasına geçiremeyecek olması Vygotsky'nin kuramını anlamlı hale getirmektedir.

Özetle sosyal yapılandırmacılık kuramında; bilginin kültürel bir anlamı olduğunu ve bireyin bilgiyi yapılandırmasında kültürün katkısını, elde edilen bilgilerin yetişkinlerin yardımıyla içselleştirilebilir olduğunu, dilin sembollerle ifade edilmeye olanaklı olduğu için dilin öğrenilmesinin yapılandırmada katkı sağladığını ve insanın gerçekle olan ilişkisinin yalnızca dil ve kültür vasıtasıyla oluştuğunu söylemek gerekmektedir (Aydın,2007;s.17-18). Bu bağlamda; Vygotsky'nin düşüncelerinin öğrenmede tarihsel ve kültürel yönler ışık tutmuş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrencilerin toplumdaki bireylerle olan ilişkileri onların düşüncelerini değiştirmede önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin kavramları anlamaları dünyayla olan bağlantıları oranında değişmektedir. Bu açıdan bakıldığında okulun da önemine vurgu yapmak yerinde olacaktır. Okulun bir fiziki yapı olmaktan çok iyi bir vatandaş eğitmeye yardımcı olan bir kurum olarak nitelendirilmesi doğru olacaktır (Schunk,2009;s.243). Bu açıdan bakıldığında Vygotsky, çocukların sadece bilişsel gelişimini ön planda tutan test ve okul içi çalışmaların uygunsuzluğunu dile getirerek yetişkin yardımının da okullarda önemli ölçüde olması gerektiğini belirtmektedir (Fosnot,2007;s.26).

2.8.2.3. Radikal Yapılandırıcılık

Radikal yapılandırıcılığın “gerçek”, “hakikat”, “dil” ve “insanın anlaması” konuları üzerine yoğunlaştığını belirtmek gerekmektedir. Bu bağlamda radikal yapılandırıcılığın herhangi bir geleneksel bilgi kuramından ayrılmış olduğunu görmek mümkündür. Radikal yapılandırıcılık, bilginin hangi yöntemlerle yapılandırılmış olursa olsun bireyin kendi yaşantısından yola çıkarak bilgiyi anlamlandırmasının zorunlu olduğunun önemli belirtmektedir (Senemoğlu, 2012;s.572).

Radikal yapılandırıcılıkta bilmenin dinamik bir süreç olduğunu, geçmiş yaşantıların yeni yaşantıların oluşmasına sebebiyet verdiğini göstermektedir. Buradan hareketle yeni yaşantılar inşa eden bireyin çeşitli problemlerle karşılaşacak bir duruma düşmesi söz konusu olacaktır. Bu kuramda; bireylerin içsel ve dışsal nedenlerle zorlanmalarından ötürü oluşacak olan problemde, yeni bir yaşantı yapısı oluşturarak kurtulması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim bu kuramda, bilginin kendi bilişsel ve toplumsal süreçlerimizden bağımsız olarak ayrı düşünülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Savaş,2007;s.539).

2.9. İlgili Araştırmalar

Aydın (2016)’ ın yapmış olduğu “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kişisel Nitelikleri Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı genel tarama modeli kullanılan ve çalışma grubunu Çanakkale ilinde bulunan ilkokullardaki 375 öğrenci oluşturan çalışmada; Hayat Bilgisi Kişisel Nitelikler Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinden sonra, cinsiyet değişkenine göre kişisel niteliklerin kazanılması bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu, sınıf mevcudu değişkenine göre, sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu, aile ekonomik düzeyi değişkenine göre kişisel niteliklerin kazanılma düzeyleri incelendiğinde 1 kişisel nitelik dışında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balık (2016)’ ın yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları İle Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Masalların Karşılaştırılması” adlı araştırmanın birinci bölümünde kitapların incelenmesi için içerik analizi ve ikinci bölümde betimsel

çalışma olduğundan dolayı nitel araştırma tekniklerinden genel tarama yönteminin kullanılmış olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda; ders kitaplarının Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer almakta olan değerleri kapsadığı fakat bu değerlerin dışında geri kalan değerleri içermediği bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte program ve kitaplarda daha az yer alan değerlerin geliştirilmesinde yüz temel eserde yer alan masal kitapları ile yetinilmemesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.

Tefek (2016)' in yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Dersindeki Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Edinim Durumları” adlı betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada dörder adet açık uçlu soru ve resim çiziminden oluşan veri toplama aracı kullanılmış ve öğrencilerin sevgi, yardımseverlik, yeniliğe açıklık ve vatanseverlik ile ilgili görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları sonucunda; öğrencilerin farklı değerlere vermiş oldukları yanıtlar ile hangi değerlerin ne kadar kazanıldığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Sargın (2016)' ın yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklelemek: Bir Eylem Araştırması” adlı eylem araştırması modellenmiş çalışmanın çalışma grubunu 63 öğrenci ve 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ön-son test, gözlem, görüşme, günlük ve çalışma sayfaları kullanılarak veriler toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında; Müziksel zeka temelli çoklu zeka öğretim süreci ile öğrenciler hayat bilgisi dersini daha çok sevmeye başladıkları ve çoklu zeka kuramına dayanarak öğrencilerin ve öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersine karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2015)' in yapmış olduğu “İlkokuldaki Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada görüşme formu kullanılarak öğretmenlere hayat bilgisi dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerini farklı kriterlere göre değerlendirebilecekleri 8 açık uçlu soru sorulduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında; sınıf öğretmenlerinin bazılarının etkinliklerdeki görsellerin, kavramların, kazanımların, dil ve anlatım unsurlarının öğretim programına ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu

düşünürken, bazı öğretmenlerin programa ait bu öğelerin öğretim programına ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Tay ve Baş' ın (2015) 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi başlıklı çalışmalarında doküman inceleme yöntemi kullanılarak Hayat Bilgisi dersi 2009 ve 2015 öğretim programlarına ait, vizyon, program yaklaşımı, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının karşılaştırılmasına gidilmiştir. 2015 hayat bilgisi programının ünite temelli yaklaşıma, 2009 programının ise çocuğu merkeze alan, toplu öğretim anlayışıyla, tematik, spiral ve katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım olduğu 2009 programında hedefler/amaçlar başlığı ile sadece Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları'na yer verildiği, tüm sınıf düzeylerinde kazanımların, becerilerin ve ders saatlerinin 2015 hayat bilgisi programında azaltıldığı, 2009 yılı programında yer alan öğrenme alanları, ara disiplinler, etkinlik örnekleri ve Atatürkçülük konularının 2015 yılında terk edildiği, 2009 yılı programında 3 olan ünite sayısının 2015' te 6'ya yükseldiği, 2009 yılı programında her ünite için kavramların belirlendiği fakat 2015 yılında ise toplam 4 kazanımda kavramlardan bahsedildiği hususunda tespitlerde bulunulmuştur.

Barlas (2015)' ın nitel araştırma tekniklerinden olan içerik analizi tekniği kullanılan "Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Ortak ve Derse Özgü Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi" adlı çalışmasında, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının, ortak ve derse özgü becerileri kazandırmada genel olarak etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, bu sunuca ulaşılmasının öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan yerleşim türü, mesleki kıdem, eğitim durumu ve yeni program hakkında bilgilendirilme durumları gibi değişkenlerin önemli olduğu da belirtilmiştir.

Yıldırım ve Turan' ın (2015) Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri adlı çalışmalarında; nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninin kullanıldığı görülmektedir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak değerler eğitiminde öğretmenin bilgi ve becerilerinin yanı sıra davranışlarının son derece önemli görüldüğü ve öğrencilerin öğretmenleri rol model olarak gördükleri, öğretmenlerin değer öğretim sürecinde, programın uygulamaya dönük olamaması, değerlerin çok soyut kavramlar olması, zamanın yetersiz olması, değer

kazanımlarının okul dışı ortamlara aktarılamaması ve kazanımların davranışa dönüştürülememesi ile ilgili zorlukların yaşanıldığı belirtilmektedir.

Sever (2015)' in yapmış olduğu, “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecinin Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmanın çalışma grubunu 169 öğretmen ve 16 veli oluşturmaktadır. Nitel ve nicel veriler çözümlendiğinde; öğretmenlerin 3. Sınıf değerlerinin programda yeterince yer aldığını düşündükleri fakat daha üst düzeyde ifade edilmesi gerektiği, değerlerin öğretilmesinde veli görüşleri ile okul aile iş birliğinin önemli olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yolcu (2014)' nun yapmış olduğu, “Cumhuriyetten (1923) Günümüze (2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının “Çevre Eğitimi” Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanılmış olduğu görülmektedir. Araştırmanın sadece Fen ve Hayat Bilgisi öğretim programlarının kazanımlarını ve içeriğini belirlemekle sınırlı tutulmadığı, tüm programların Milli Eğitim ve Çevre Şuraları, Kalkınma Planları, Ulusal ve Uluslararası sözleşmeler ile olan ilişkileri de irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada; özellikle son 25 yılda geliştirilen öğretim programlarındaki öğelerin çevre eğiti açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu ve içeriğin Çevre Şuraları, Kalkınma Planları, Ulusal ve Uluslararası sözleşmelerle eşgüdümlü olduğu sonucuna varılmıştır.

Kutanoğlu (2014)' nun yapmış olduğu, “Hayat Bilgisi Dersindeki Kazanımların Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi” adlı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri karma olarak belirtilmiş ve hazırlanan anket formu 120 öğretmene uygulanmıştır. Nicel veriler için SPSS' ye gözlem ve mülakat yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi için betimsel, sürekli karşılaştırmalı ve doküman analizine başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; Öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları alana göre farklılaşmakta olduğu, öğretmenlerin yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için grupla öğretim tekniğini tercih ettikleri, öğretmenin aktif olması gerektiği, en çok soru cevap ve drama tekniklerini kullandıkları, kazanımların yetersiz olduğu, araç-gereç ve materyallerin az oluşu,

rahat bir öğrenme-öğretme ortamının öğretmenler tarafından sağlandığı fakat ödüllendirmenin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kahriman (2014)' in yapmış olduğu “İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri ve Değer Algıları Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, veri toplama aracı olarak “Sosyal Değerler Ölçeği (SDÖ), “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)” ve İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)” nin kullanıldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda; öğrenci görüşme formlarından elde edilen veriler ışığında öğrencilerin derslerde eğlendiklerini, sıkılmadıklarını ve bütün öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların, öğrencilerin sosyal değerler ve iletişim becerileri puanlarının ortalamaları drama yönteminin etkililiğini ortaya koymuştur.

Orhan (2013)' in yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Dersi Programının Karakter Eğitimi Açısından Öğretmen ve Öğrenci Perspektiflerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada ilköğretim hayat bilgisi programındaki kişisel niteliklerin karakter eğitimindeki bileşenlerle olan ilişkilerini öğrenci ve öğretmen gözü ile ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir. Bu bağlamda; Kılınç (2011) tarafından geliştirilen “İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırlanmış Olan Karakter Kazanımlarına Yönelik Tipik Performans Ölçeği (KKTPÖ)” ve Hayat Bilgisi programı taranarak “Karakter Kazanımlarına Yönelik Anket (KKYA)” in oluşturulmuş olduğu belirtilmektedir. Araştırmada, ilköğretim 3. Sınıfa gitmekte öğrencilerinin karakter kazanımlarına yönelik anketten aldıkları puanlar ve hayat bilgisi dersi programını karakter eğitimi açısından öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir.

Tengilimoğlu (2013)' nun yapmış olduğu “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada deneysel desenin ön test-son test kontrol grup modelinden yararlandığı ve çalışma grubunun ilkokullardaki üçüncü sınıflar olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda; İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı Deney Grubu ile mevcut programın uygulandığı Kontrol Grubu arasında başarı testinin ön test sonuçları bakımından anlamlı derecede farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin son test sonuçları bakımından dersteki

başarıları arasında Deney Grubu lehine anlamlı bir farkın bulunmuş olduğu belirtilmektedir.

Yaşaroğlu (2013)' nun yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Çalışmanın 2. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile 27 farklı insani değerle sınırlandırıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda 33 kazanımı bulunan “Okul Heyecanım” temasında 15 kazanımın, 37 kazanımı olan “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 9 ve “Dün, Bugün, Yarın” temasında ise, 24 kazanımdan 7 kazanımın değerlerle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çalışmada bütün kazanımlarda en çok “sorumluluk” değerine en az ise “barış”, “şiddetsiz hayat” ve “ahlak” değerlerine yer verilmiş olduğu belirtilmektedir.

Şimşek (2013)' in yapmış olduğu “Hayat Bilgisinde Kişisel Nitelik (Değer) Öğretimi” başlıklı çalışmada hayat bilgisi programında kişisel nitelik olarak isimlendirilen değerlerin temalara dağılımı ortaya konulmak istenmiş, değerlerin kazanımlar içerisindeki durumu ve uygulanabilirliği hakkında da birtakım önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada, hayat bilgisi dersi içerisinde kişisel nitelikler diye de isimlendirilen 15 değer öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı ve değerlerin bireyin hayatını anlamlandırmasına ve anlamasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca; program içerisinde her bir değer temalara eşit bir biçimde dağılmadığı hatta kazanımlar içerisinde hiçbir değer yer almadığı da bu çalışmada tespit edildiği belirtilmiştir

Kurşun (2013)' un yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Dersi Programının Araştırma Becerilerine Ulaşılabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı nitel bir araştırma çalışmada, öğretmenler araştırma becerilerinin öğrencilere kazandırıldığı konusunda niteliksel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Çalışmada ayrıca, araştırma becerisi kazandırılması sırasında yaşanan olumsuzlukların; çevresel faktörler, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü olduğu da belirtilmektedir.

Yasavur (2013)' un yapmış olduğu “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Malatya İli Örneği)”

başlıklı çalışmasında, tarama modelinde anket ve görüşme teknikleri kullanılarak nicel ve nitel modellerin beraber kullanıldığı karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın neticesinde, üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “gösterip yaptırma” yöntemini kullandıklarına ulaşılmıştır. Teknik olarak en sık kullanılan “soru-cevap” tekniği, önerilen etkinliklerden en sık kullanılan “konuyu farklı kaynaklardan araştırabilme etkinliği ile benim de fikrim var etkinliğinin” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmenlerin önerilen materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları belirtilmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirme aşamasında en sık “kısa cevaplı sorular” ın kullanıldığı sonucuna varılan çalışmada, en sık karşılaşılan sorunun ise “velilerin ilgisizliği” olarak görülmektedir.

Turan (2012)’ ın yapmış olduğu “İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Siirt ili örneği)” başlıklı çalışmasında, tarama modelinde, anket ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmadan çıkarılan sonuçla birlikte, üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “düz anlatım” yöntemini kullandıkları belirtilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ise en sık “kısa cevaplı sorular” ın kullanıldığı görülmüş ve en sık karşılaşılan sorunların ise “velilerin ilgisizliği” sonucuna varılmıştır.

Aslan ve Kazu (2012)’ nun yapmış oldukları “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)” başlıklı çalışmalarında araştırma bulgularına dayalı olarak; hayat bilgisi öğretim programları kazanımları, birleştirilmiş sınıfların çevre koşulları gözetilerek yeniden düzenlenmeli, hayat bilgisi öğretim programının içeriği birleştirilmiş sınıfların koşulları düşünülerek belirlenmeli sonucuna varmışlardır. Çalışmada, birleştirilmiş sınıflardaki seviye farklılıklarının sebep olduğu güçlükleri gidermek için, her sınıf seviyesine uygun etkinliklere ve ölçme -değerlendirme araçlarına yer verilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Özkan (2011)' in yapmış olduğu “2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Piaget'nin Çocukta Animizm Olgusuna Uygunluğu” adlı çalışmasında animizm olgusunun günümüz ve ülkemiz çocuklarında geçerliliğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada, programın canlılıkla ilgili 11 kazanımı doküman analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak animizm olgusunun günümüz ve ülkemiz çocuklarında varlığını sürdürmekte olduğu belirtilmiştir. Fakat, yapılandırmacı kuramı esas alan 200 Hayat Bilgisi Öğretim Programının animizm olgusuna uygun olmadığı da araştırmada öne çıkan başka bir sonuç olmuştur.

Eraslan (2011)' in yapmış olduğu “Öğretim Programlarında Aile Eğitimi (Hayat Bilgisi Dersi Örneği)” başlıklı çalışmasında toplumun temel yapı taşı olarak tanımlanan ailenin, öğretim programlarında öğretilebilirlik düzeyinin kazanımlar bazında incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada, aile kazanımları; aile yapısı, ailenin özellikleri ve önemi, aile içi ilişkiler, ailenin işlevleri ve akrabalık ilişkileri gibi kategorilerde incelenip analizleri yapılarak, dersin hem hedeflerinin hem de içeriğinin aile kavramının öğretimine uygun olduğu ve en çok aileye ait kazanımların bu derste yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Koçak (2011)' in yapmış olduğu “Otistik Çocuklara Hayat Bilgisi Dersi Ailemiz Teması İçinde Geçen Kavramların Öğretiminde, Semantik (Anlamsal) Kavram Haritalarının Kullanımının Etkililiği” başlıklı çalışmasında toplanan verilerin analizinde tek denekli araştırma yöntemlerinin bir gereği olan grafiksel analizden yararlanıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda Hayat Bilgisi Dersi Ailemiz teması içinde geçen kavramların öğretiminde Semantik Kavram Haritalarının kullanımının öğrencilerin tamamında tüm düzeylerdeki kazanımlarda etkili olduğu görülmektedir.

Alak (2011)' in yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında betimsel tarama modeli kullanılarak hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin değerlendirilmesine gidilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları okul ve okuttıkları sınıflardaki öğrenci mevcuduna ilişkin görüşleri

arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirtilmektedir. Fakat, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farkın olduğu da çalışmada belirtilmiştir.

Hanbaba (2011)'nin "Oyunla Öğretim Yönteminin 3.Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Başarısı Ve Tutumuna Etkisi" başlıklı çalışmasında deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu görülmektedir. Çalışmada, "Dün, Bugün, Yarın" temasında yer alan "Değişim" ve "Teknoloji" konularının yer aldığı C.3.1., C.3.2., C.3.3.,C.3.18.,C.3.19.,C.3.20. ve C.3.21. numaralı kazanımlar deney grubunda oyunla öğretim yöntemiyle kontrol grubunda ise programda belirtilen şekilde kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda seçilmiş olan kazanımların kazandırılmasında başarı açısından deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu ve tutum açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varıldığı belirtilmiştir.

Kılınç (2011)'in yapmış olduğu "İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı Karakter Eğitimi Boyutunun Öğrencilerin Tipik Performanslarına Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Kırşehir Örneği" başlıklı çalışmasında verilerin üç aşamada çözümlenmesine gidilmiştir. İlk aşamada karakter eğitimine ait her bir kazanımın ait olduğu hedefle bağlantısı path analizi tekniği ile doğrulayıcı faktör modeli ile sınanmıştır. Kazanım- hedef bağlantısının nicel olarak yordanma gücü ve bunun istatistiksel olarak anlamlılığı t-testi ile test edilmiştir. İkinci aşamada hedefler arasındaki ilişkinin nicel değerleri belirlenmiş ve hedef örüntüsü ortaya konulmuştur. Üçüncü aşamada ise karakter yapısı üzerinde etkili olan hedeflerin önem sıraları belirlenmiştir. Sonuç olarak; karakter eğitimine ilişkin altı alt boyutta (Öz Saygı, Sabır, Barış, Doğruluk, Yenilik ve Vatanseverlik) bazı kazanımların hedefleri yordamadığını göstermiştir.

Türkyılmaz (2011)'in yapmış olduğu "İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği) başlıklı çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı bazı değişkenler açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği görülmektedir. Araştırma sonucunda; program kazanımlarının genel amaçlara uygun olduğu, ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre hazırlanmadığı ve kazanımlar için önerilen sürenin yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Uğraş (2011)' in yapmış olduğu “Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında, 1., 2., ve 3. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemek istenmiştir. Araştırmada, eleştirel düşünmeye ilişkin 3. Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçlarında; yaratıcı düşünmeye ilişkin 1. Sınıf kazanımlarının cinsiyete göre sonuçlarında ve 3. Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi olumlu etkileyen drama ve grup çalışmalarına etkinliklerde daha fazla yer verilmesinin kazanımların gerçekleşme düzeylerini artıracığı da önerilmektedir.

Bahçe (2010)' nin yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tarama modeli kullanılmış olan araştırmasının çalışma grubunu oluşturan Yozgat ili Sarıkaya İlçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine görüşme formları uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında; öğretmenlerin değerleri kazandırmak için en çok drama ve örnek olay yöntemini tercih ettikleri ve Hayat Bilgisi kılavuz kitabındaki etkinlikleri yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değer öğretimi için öğrenci merkezli etkinliklerin önemine, bilişim teknolojilerinden yararlanmaya, ailelerle işbirliği yapmanın gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Programı haricinde; ders dışı etkinliklerde değerler öğretimi konusunda en çok resim yapmayı, geziyi, bilişim teknolojilerinden yararlanmayı, sanatsal etkinlikler yapmayı, dramayı, müzik aleti çalmayı ve oyun oynatmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2010)' in yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Etik Bilinç Geliştirme Açısından Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” başlıklı tarama türünde betimsel çalışmasında, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda etik konusuna ilişkin belirlenen kazanım, kişisel nitelikler, değerler ve yaşam becerilerinin etik bilinç kazandırma yeterliliğine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeterli görüşünde oldukları belirtilmektedir. Özellikle, mesleki hizmet değişkeni için en çok 21 yıl ve üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinin, eğitim durumu değişkenine göre en çok Eğitim enstitüsü, eğitim önlisans/eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerinin, okutulan

sınıf değişkenine göre ise en çok 2. Sınıf öğretmenlerinin etik konusuna ait belirlenen kazanım, kişisel nitelikler, değerler ve yaşam becerilerinin etik bilinç kazandırmasında yeterli görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gülener (2010)' in yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında öğretim programının genel durumu hakkında öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlere göre; beceri ve kazanımların, toplumsal problemleri ve ihtiyaçları giderici ve ülke gerçekleri ile örtüşecek şekilde güncellenmesinin gerekliliği de belirtilmektedir.

Bodur (2010)' un yapmış olduğu “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı ön test-son test modeli kullanılan çalışmasında içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca; içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerinin sınıf içinde kullanımını artırdığı da belirtilmektedir.

Güven (2010)' in yapmış olduğu “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında; hayat bilgisi ders kitaplarının içeriğinin günlük hayatla bağlantılı olması, kavramların öğrenci düzeyine uyması ve görsel unsurların metin ile uyumluluğu konusunda yeterli veya kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ders ve öğrenci çalışma kitaplarının kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik yeterince örnek bulunmaması, öğrencilerin sınıfta aktif rol almasını sağlaması konusunda yetersizliklerinin bulunduğu da çalışmada belirtilmiştir.

Kaya (2009)' nın yapmış olduğu “Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında öğrencilerin 2.sınıf öğrenimine göre 3.sınıf öğrenimi lehine duyuşsal kazanımlara ulaşma düzeylerinin yükselmiş olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın duyuşsal yoğunluklu kazanımların gerçekleşmesinde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Duygu kontrolü,

eleştiriye açık olma, konuşma becerileri, beden imgesi ve çevresini temiz tutma duyarlılığı kazanımlarına ulaşılma düzeyinde 2. ve 3. Sınıf öğreniminde anlamlı bir fark olmadığı, ana sınıfı öğrenimi alan ve almayan öğrencilerin duyuşsal kazanımları edinmelerinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın etkili olduğu ve etkililiğin ana sınıfı eğitimi alan öğrencilerde daha anlamlı olduğu, genel olarak kız ve erkek öğrencilerin 3. Sınıf öğrenimleri lehine anlamlı fark olduğu dolayısıyla hem kız hem de erkek öğrencilerin duyuşsal kazanımları edinmelerinde Hayat Bilgisi Programı'nın etkili olduğu ve bu etkililiğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Onur (2009)' un "İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programının Eleştirel Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlarının Ulaşılabilirlik Düzeyi" başlıklı nitel araştırma çalışmasında İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının eleştirel düşüncenin alt becerilerine hizmet ettiği, ancak kazanımların süreci kazandırmak için geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yıldız (2009)' ın yapmış olduğu "2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Nitel Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programını niteliksel olarak olumlu buldukları görülmüştür. Fakat bağımsız sınıflarda uygulanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının, şartları çok daha farklı olan birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında; beceri/kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarında birtakım eksiklikler ve güçlüklerle karşılaşıldığı sonucuna varılarak, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması gerektiği ve programla ilgili yapılacak değişiklikler hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Tuncer (2009)' in yapmış olduğu "İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Aydın İli Örneği) başlıklı çalışmasında Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların birçoğunun gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu, tematik yaklaşımın benimsenmesinin olumlu bulunduğu ve temalarla ilgili genel görüşlerin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Hayat Bilgisi öğretim programının öğrenme-

öğretme sürecinde sanat ve estetik eğitime yeterince yer verilmediği, programda kullanılması önerilen araç gereçlerin kolay elde edilebilir nitelikte olmadığı, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı gibi olumsuz sonuçlarının yanında, derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu, yeni yaklaşımın gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklere yer verildiği, velilerle daha fazla iletişim kurulmuş olduğu gibi olumlu sonuçlara da ulaşıldığı belirtilmiştir.

Bilek (2009)' un yapmış olduğu “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışmasında “Benim Eşsiz Yuvam” temasında belirlenen kazanımlar değerlendirilerek dramatizasyon yönteminin Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına olumlu katkılar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baysal (2008)' in yapmış olduğu “2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı tarama modelli çalışmasında öğretmenlerin 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik genelde olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmış olup öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm ve çalıştıkları yere göre anlamlı bir farkın bulunmadığı da belirtilmektedir.

Demir (2008)' in yapmış olduğu “İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi” başlıklı çalışmasında “Benim Eşsiz Yuvam” temasının konularının ve tema kapsamındaki becerilerin kazandırılması, tekrarı ve pekiştirilmesi için deney grubunun 1 veya 2 kez istasyonlar (merkezler) şeklinde başka bir sınıfta kontrol grubu olarak düzenlenmesi yoluna gidilmiş ve etkinlikleri bu düzene göre yapmaları planlanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda deney grubunun üst düzey beceri erişimi ortalamalarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada öğrencilere üst düzey beceri kazandırmada istasyonla öğrenme modelinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkeş (2008)' in yapmış olduğu “İlköğretim 1. Kademe 1-3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan “Okul Heyecanım” Temasının Kazanımlarının

Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Balıkesir İl Örneği)” başlıklı çalışmada, ankete katılan 1. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu “bazen” seçeneğini seçerek okul heyecanı temasının kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle; öğretmenlerin kazanımları yeterli düzeyde ve sıklıkla göstermedikleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmada 3. Sınıf öğretmenlerinin okul heyecanı temasındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin “her zaman” seçeneğini seçerek öğrencilerin ankette bulunan kazanımları yeterli düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varıldığı ve nihayetinde 1.ve 3. Sınıf öğretmenlerinin bildirmiş oldukları görüşler arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu da belirtilmiştir.

Karaca (2008)’ nın yapmış olduğu “İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının 2005 Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Becerilerine Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)” başlıklı çalışmada çeşitli değişkenler (hayat bilgisi ders kitabını inceleme düzeyi, katıldığınız seminerlerin mesleki anlamda kazandırdığının değerlendirilmesi) açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda; çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre, ders kitapları genel ve özel becerileri kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir.

Çakır (2007)’ in yapmış olduğu “Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi” başlıklı betimsel tarama modeli çalışmada programın niteliğinin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu olarak algılandığı görülmektedir. Öğretmenlerin programın öğrenci merkezli yaklaşımla hazırlandığı ve etkinliklerde öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığına ilişkin önermelere olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Çalışmada genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun hayat bilgisi programı ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri belirtilmektedir.

Narin (2007)’ in yapmış olduğu “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı tarama modellenli çalışmada nicel bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin Hayat Bilgisi Öğretim Programını vatandaşlık bilgi ve

becerilerini kazandırma bakımından büyük ölçüde yeterli buldukları, vatandaşlıkla ilgili kimi değerleri kazandırma bakımından ise yetersiz buldukları belirtilmektedir. Ayrıca, araştırmaya ait olan nitel bulguların da nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmış olduğu da görülmektedir.

Kayalar (2007)' in yapmış olduğu “İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)” başlıklı genel tarama modeli çalışmasında, genel olarak hayat bilgisi program kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları altında ifade edilen durumların uygulanabilir nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çalışmada öğretmenlerin görüşlerine uygun olarak eksiklikler üzerinde önerilerde de bulunulmuştur.

Demir (2007)' in “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” başlıklı ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan çalışmasında, hayat bilgisi programında yer alan kazanımların birçoğunun gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu söylemek mümkündür. Tematik yaklaşımın uygulanmasının olumlu bulunduğu ve temalarla ilgili genel görüşlerin olumlu yönde olduğu belirtilmektedir. Çalışmada programla ilgili sanat ve estetik eğitimine yeterince önem verilmediği, programda kullanılan araç-gereçlerin kolay ulaşılabilir nitelikte olmadığı, öğretmenlerin programla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı gibi olumsuz sonuçları yanı sıra; öğrencilerin derse katılırken daha aktif oldukları yeni yaklaşımın getirmiş olduğu yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmiş olduğu, velilerle iletişimin arttığı gibi sonuçlara da değinilmiştir.

Özden (2006)' in yapmış olduğu “2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının, 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması” başlıklı çalışmasında öğretmenler 2004 Programının kazanımlarını ve öğretme-öğrenme süreçlerini, 1998 Programının hedeflerine ve öğretme-öğrenme süreçlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri belirtilmektedir. Çalışmada, öğretmen görüşlerine göre içerik boyutunda bir farkın olmadığı da görülmektedir. Bu bağlamda; üç boyutta da öğretmenler 2004 Programını, 1998 Programına göre daha olumlu görmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin seminer sayıları arttıkça Pilot Programa yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği durumu da araştırmanın bir başka sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uğur (2006)' un yapmış olduğu “2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği)” başlıklı çalışmasında programın genel durumu, beceri ve kazanım, tema, etkinlik, ölçme-değerlendirme öğeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada bilgi, beceri, tutum ve değer içeren, gözlenir ve ölçülür kazanımlar ilişkili olduğu tüm becerileri geliştirilebilir ve etkinliklerle elde edilebilir olduğu, beceri ve kazanımlar ile kişisel nitelikler, değerler ve ara disiplinler de geliştirilebilir olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca, çalışmada kazanım sayılarının bağlı olduğu temalara ve sınıflara göre yeterli olmadığı sonucu da belirtilmektedir.

Aslan (2004)' in yapmış olduğu “Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum ve Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmasında, Çözümlemeli Öykü yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonuca varılmıştır. Tutum bakımından geleneksel yöntemle çözümlemeli öykü yöntemi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin öykülerdeki çözümlemeleri, derste işlenen bir sosyal olay ya da olguya ilişkin çözümleme yapmada güçlükler yaşadıklarını ve işlenen tema ile ilgili düşünme becerilerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir.

Temur (2004)' un yapmış olduğu, “Çoklu Zeka Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi” adlı deneysel yöntem kullanılan ve çalışma grubunun 2. Sınıf öğrencileri olduğu çalışmasında, çoklu zeka kuramını temel alan öğretimin yapıldığı deney grubunun ve geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun son test verileri incelenmiş olup deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu ve nihayetinde; farklı zeka alanlarını dikkate alarak yapılmakta olan öğretiminin Hayat Bilgisi Dersi ünitelerinde olumlu etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir.

Kaf (1999)' in yapmış olduğu, “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” başlıklı çalışmasını Adana'nın ilçesi Seyhan'da bulunan Özel Bilfen Okulunun ilköğretim üçüncü sınıflarında yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucunda ise; Hayat Bilgisi Dersi'nde selam verme ve paylaşma-işbirliğini becerilerini kazandırmada yaratıcı

drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığı belirtilmektedir.

Belet (1999)' in yapmış olduğu "İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında, Eskişehir iline bağlı ilköğretim okullarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında uygulanan Hayat Bilgisi programına ve programın uygulanması hususunda, öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün programın geneli hakkında olumlu görüşe sahip oldukları sonucu çıkarılmıştır. Çalışmada kadın öğretmenlerin program ve uygulanışı ile ilgili görüşlerinin erkek öğretmenlere göre, genel olarak daha olumlu olduğu da görülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemektedir. Bilinmek istenen şey vardır ve olduğu gibi oradadır (Karasar,2009;s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2016/2017 eğitim-öğretim yılında Malatya iline bağlı Yeşilyurt ilçesinde bulunmakta olan ilkokullarda görev yapan 1074 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; Malatya iline bağlı Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 600 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak en çok kullanılan yöntem olan random (tesadüfi örnekleme) yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak; yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda Kayalar (2007) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerle Kuder – Richardson güvenirlik testi uygulanmış, güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,50'den yüksek olarak bulunan ölçekler güvenilir olarak alındığından araştırma anketi güvenilir olarak tespit edilmiştir.

Hazırlanan ankette, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 40 soru yer almaktadır. Araştırma anketinde bu soruların dağılımı şu şekildedir: Kazanımlar bölümünde 10 soru, içerik bölümünde 10 soru, eğitim durumu bölümünde 15 soru, değerlendirme bölümünde 5 sorudur. İlk bölümünde sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde bulunan 40 soru araştırmanın alt problemlerine göre 4 gruptan oluşmuştur. Bu grupta yer alan sorular anket içerisinde aynı amaca dönük soruların bir arada olmaması için karışık olarak verilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular için uygun cevaplar verilmiş, ankete katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerine uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde bulunan soruların cevaplanması için beşli derecelendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bunlar; Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum seçenekleridir (Kayalar,2007;s.42-43). Araştırmanın hayat bilgisi ders programına ilişkin sorulardan oluşmakta olan anket görüldüğü üzere likert ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinden, sıklıkla sosyal bilimlerde ve daha çok tutum gibi psikolojik özelliği ölçmede herhangi bir konudaki görüşleri ortaya çıkarmada veya bir davranışa ait gözlenme sıklığını belirlemede yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013;s.129). Veri toplama aracı, 2016/2017 eğitim-öğretim yılında Malatya iline bağlı Yeşilyurt ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 600 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli izinler alınmış olup, müdür ve öğretmenlerle tek tek görüşme yapıp, uygulanan anket formunun geri dönüşümünün sağlanması gerçekleştirilmiştir. Sağlıklı ve daha güvenilir veriler elde etmek için anketlerin doldurulması ile teslim almanın aynı anda olmasına, vakit kaybının yaşanmamasına özen gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan anket yoluyla elde edilmiş olan verilerin, istatistiki anlamda analizinde; SPSS 17 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi işleminde, frekans (N), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmadan (SS)

yararlanılmıştır. Ortalamalar arası farkın anlamlı olup-olmadığını test etmek için ikili gruplarda t-testi, ikiden daha fazla olan gruplarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Ortaya çıkmış olan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla da LSD test tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 5’li likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekteki her bir maddeye verilen cevaplar 1,00, ile 5,00 arasında değişmektedir. “Kesinlikle Katılıyorum” cevabı: 5,00, “Katılıyorum” cevabı: 4,00, “Kararsızım” cevabı: 3,00, “Katılmıyorum” cevabı: 2,00, “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabı: 1,00 şeklinde puanlanmıştır. Analizler neticesinde ortaya çıkan verilerin kolay yorumlanabilmesi için bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 4. Her Maddeye İlişkin Verilen Değerler

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Kesinlikle Katılıyorum	4,00-4,74
2	Katılıyorum	3,25-3,99
3	Kararsızım	2,50-3,24
4	Katılmıyorum	1,75-2,49
5	Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,74

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken yukarıda belirtilen aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Malatya iline bağlı Yeşilyurt İlçesinde bulunmakta olan resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan anket çalışması neticesinde elde edilmiş olan verilere göre oluşturulmuş olan tablolar ve bu tablolara ait olan bulgular yer almaktadır.

4.1. Bağımsız Verilerin Frekansları ve Ankete Katılım Yüzdeleri

Bu bölümde araştırmadaki ankete katılmış olan öğretmenler ile ilgili cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleriyle ilgili frekans değerleri ve buna ilişkin olarak yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir.

Araştırmadaki ankete katılmış olan öğretmenlerin yukarıdaki değişkenlere ilişkin sayısal olarak değerleri aşağıda verilmiştir. Dağılımların hem frekanslarını hem de yüzdeleri belirtilmektedir. Dağılımların tabloya yansıtılmış durumları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (F)	Yüzde (%)
Erkek	331	55
Kadın	269	45
Toplam	600	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 60’ının (%60) erkek olduğu ve 40’ının (%40) kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	Frekans (F)	Yüzde (%)
20-30	17	2,9
31-40	130	21,7
41-50	265	44,1
51 ve üstü	188	31,3
Toplam	600	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 17’ sinin (%2,9) 20-30 yaş aralığında, 130’ unun (%21,7) 31-40 yaş aralığında, 265’ inin (%44,1) 41-50 yaş aralığında, 188’ inin (%31,3) 51 ve üstü yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Dağılımları

Kıdem	Frekans (F)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	4	0,7
6-10 Yıl	42	7
11-15 Yıl	70	11,5
16-20 Yıl	111	18,5
21 ve Üstü Yıl	373	62,3
Toplam	600	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 4’ünün (%0,7) mesleki kıdemlerinin 1-5 yılları arasında olduğu, 42’sinin (%7) mesleki kıdemlerinin 6-10 yılları arasında olduğu, 70’inin (%11,5) mesleki kıdemlerinin 11-15 yılları arasında olduğu, 111’inin (%18,5) mesleki kıdemlerinin 16-20 yıllar arasında olduğu ve 373’ ünün (%62,3) mesleki kıdemlerinin 21 ve üstü yıllar arasına karşılık geldiği anlaşılmaktadır.

**4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı
Hakkındaki Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular**

**Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı
Hakkındaki Genel Görüşleri**

Madde	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2	89	14,8	407	67,8	45	7,5	48	8	11	1,8	3,858	,830
34	96	16	356	59,3	80	13,3	64	10,7	4	,7	3,793	,859
18	76	12,7	366	61,0	77	12,8	75	12,5	6	1,0	3,718	,875
3	71	11,8	372	62	79	13,2	68	11,3	10	1,7	3,710	,877
33	77	12,8	348	58	96	16	74	12,3	5	,8	3,696	,875
17	77	12,8	341	56,8	105	17,5	76	12,7	1	,2	3,695	,856
26	55	9,2	384	64	84	14	67	11,2	10	1,7	3,678	,852
35	75	12,5	347	57,8	94	15,7	74	12,3	10	1,7	3,671	,904
37	60	10	361	60,2	102	17	71	11,8	6	1,0	3,663	,849
1	70	11,7	360	60	67	11,2	93	15,5	10	1,7	3,645	,934
27	63	10,5	353	58,8	103	17,2	70	11,7	11	1,8	3,645	,885
39	74	12,3	331	55,2	107	17,8	81	13,5	7	1,2	3,640	,904
4	77	12,8	329	54,8	104	17,3	80	13,3	10	1,7	3,638	,925
38	63	10,5	329	54,8	143	23,8	58	9,7	7	1,2	3,638	,839
19	62	10,3	335	55,8	114	19	84	14	5	,8	3,608	,881
32	76	12,7	318	53	110	18,3	84	14	12	2	3,603	,945
31	56	9,3	341	56,8	114	19	85	14,2	4	,7	3,600	,866
10	62	10,3	326	54,3	126	21	81	13,5	5	,8	3,598	,876
28	61	10,2	332	55,3	122	20,3	75	12,5	10	1,7	3,598	,891
30	70	11,7	318	53	104	17,3	102	17	6	1,0	3,573	,937

Tablomuza ait diğer maddeler bir sonraki sayfada Tablo 8'in devamında verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Genel Görüşlerinin Devamı

Madde	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
22	54	9	332	55,3	108	18	98	16,3	8	1,3	3,543	,914
12	70	11,7	320	53,3	86	14,3	112	18,7	12	2	3,540	,988
11	67	11,2	300	50	131	21,8	92	15,3	10	1,7	3,536	,938
29	51	8,5	312	52	149	24,8	84	14	4	,7	3,536	,860
7	74	12,3	287	47,8	134	22,3	93	15,5	12	2	3,530	,962
20	69	11,5	304	50,7	105	17,5	118	19,7	4	,7	3,526	,956
25	50	8,3	328	54,7	111	18,5	100	16,7	11	1,8	3,510	,928
40	50	8,3	305	50,8	146	24,3	82	13,7	17	2,8	3,481	,927
6	68	11,3	270	45	144	24	104	17,3	14	2,3	3,456	,981
5	61	10,2	277	46,2	149	24,8	99	16,5	14	2,3	3,453	,960
16	40	6,7	308	51,3	141	23,5	105	17,5	6	1,0	3,451	,890
13	75	12,5	264	44	127	21,2	123	20,5	11	1,8	3,448	1,009
8	72	12	265	44,2	135	22,5	115	19,2	13	2,2	3,446	1,001
9	48	8	299	49,8	126	21	119	19,8	8	1,3	3,433	,940
36	55	9,2	269	44,8	163	27,2	95	15,8	18	3	3,413	,961
21	62	10,3	260	43,3	146	24,3	126	21	6	1,0	3,410	,964
14	61	10,2	263	43,8	134	22,3	132	22	10	1,7	3,388	,991
23	62	10,3	248	41,3	128	21,3	152	25,3	10	1,7	3,333	1,018
15	58	9,7	234	39	165	27,5	127	21,2	16	2,7	3,318	,997
24	38	6,3	217	36,2	178	29,7	155	25,8	12	2,0	3,190	,958
Genel Ortalama											3,555	

Tablo 8’de görüldüğü gibi maddelere verilen yanıtlara ilişkin olarak aritmetik ortalaması en büyük olan maddeden en küçük olan maddeye doğru bir sıralama yapılmıştır. Bu bağlamda; maddeleri içeren ankete katılan sınıf öğretmenlerinin bağımlı sorulara verdikleri yanıtlara göre en çok katıldıkları maddeler; 2. Madde; “Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve

kavramlarla ilişkilendirilmiştir.” maddesi, 34. Madde; “Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” maddesi ile 18. Madde; “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” maddesidir. Bu bağlamda; sınıf öğretmenlerinin, uygulanan anketin programın kazanımı ile içerik boyutuna ait maddelerine daha fazla katılmış oldukları görülmektedir.

Maddeleri içeren ankete katılan sınıf öğretmenlerinin diğer maddelere göre daha az katıldıkları maddeler; 24. Madde; “Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.” maddesi, 15. Madde; “Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.” maddesi ile 23. Madde; “Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesi mümkündür.” maddesidir. Bu bağlamda; sınıf öğretmenlerinin, uygulanan anketin programın eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme boyutuna ait maddelerine daha az katılmış oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, 2009 Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması (\bar{X})=3,55 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda; sınıf öğretmenleri programın değerlendirilmesi konusunda genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, genel olarak programın uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler.

4.3. Programın Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmamızdaki ankette yer alan maddeler arasından istatistiksel olarak anlamlılık gösteren maddeler aşağıda tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Başka bir deyişle; diğer maddeler için anlamlı bir farklılaşma olmadığından dolayı sadece anlamlılık gösteren maddeler dikkate alınıp yorumlanmıştır. Araştırmamızın bulguları alanda yapılmış olan benzer çalışmalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

4.3.1. Programın Kazanım Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	331	3,52	,969	598	2,13	,033*
Kadın	269	3,36	,942			

*p< 0,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması (\bar{X})= 3,52, kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})= 3,36 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Turan (2012) yapmış olduğu çalışmada, programda eleştirel düşünme ile ilgili istenilen seviyeye gelinmemesi nedeniyle programın kazanımlarının fazla olmasına bağlamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre erkek sınıf öğretmenleri bu duruma kadın sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Turan’ın çalışması ile çalışmamızın benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yine bu çalışmanın yanı sıra; Uğraş (2011)’ in çalışmasında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından 1., 2. ve 3. Sınıf kazanımları ile eleştirel düşünme arasında yapılmış olan testte anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmış olup araştırmamız ile benzerlik göstermediği görülmektedir. Eleştirel düşünme işi, ister okul hayatımızda isterse okul dışındaki hayatımızda olsun yaşamımıza ve dolayısı ile yapacağımız her işe değer katar. Eleştirel düşünme, disiplinleri öğrenmenin merkezine alarak çeşitli yaşantıları öğrenene sunmaktadır (Nosich,2015;s.203). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre eleştirel düşünmeyi öğrencilerin öğrenmelerinin merkezine yerleştirmelerinin önemi konusunda farkındalıklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları, problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,53	1,009	598	2,25	,025*
Kadın	269	3,34	1,001			

*p< 0,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi, “Program kazanımları, problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,53 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,34 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yasavur(2013)’un yapmış olduğu çalışmasında; problem çözme ve yaratıcı düşünceyi engelleyen nedenlere yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmış olup sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olduğu belirtilmiş ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. Problem çözme yönteminde öğrenciler, karmaşık bir olayla baş başa bırakılarak sorumluluk sahibi olurlar. Öğrenciler araştırma yolu ile probleme dönük her türlü bilgiyi öğrenmektedirler (Saban,2014;s.209). Okullarımızda uygulanan program, öğretmenlerin genel yapıları, öğrenme-öğretme sürecinde yer verilen öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi bağlamında oldukça önemlidir (Demirel,2005;s.181). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi için karmaşık durumların, yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak içinse gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının önemini daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,49	,9609	598	2,41	,016*
Kadın	269	3,30	,9600			

*p< 0,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, “Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p<0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,49 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,30 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Narman (2011)’ın yapmış olduğu çalışmasında; özgüvenin geliştirilmesi açısından kavramlar irdelenmiş ve sınıf öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşma olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Üst bilişsel düzenleme; bilgiyi kullanarak kişinin göstermiş olduğu performansının standardını kendisinin ve başkaları tarafından değerlendirildiğinde bilgi anlamında ne kadar ilerlediğini ortaya koymaktadır (Adagideli,Ader,2014;s.132). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin özyönetimlerini daha fazla dikkate aldıkları söylenebilir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,60	,836	598	2,23	,026*
Kadın	269	3,44	,882			

*p< 0,05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, “Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,60 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,44 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bilim ve eğitimin ilişkilerinin ve etkilerinin önem arz etmesinin en temel nedenlerinden biri bilimsel etkinliklerin toplum için kullanılmasından ileri gelmektedir. Bilimin ve eğitimin ürünlerinin toplumsal açıdan kullanılması bilimin ve eğitimin işlevlerinin birbiri ile ilişkili olmasını gerektirmektedir. Ancak bundan dolayı eğitimin genel amaçları ve uygulamaları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki davranışlara etki edebilir (Özoğlu,2002;s.80). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre bilim ile eğitim arasındaki ilişkinin öğrenci davranışına olan etkisi konusunda daha fazla tecrübeye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,76	,861	598	2,20	,028*
Kadın	269	3,60	,885			

* $p<0,05$

Tablo 13’te görüldüğü gibi, “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,76 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,60 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Programlarda kazanımlara dönük davranışların gözlenebilir, ölçülebilir ve istenir olması, başka bir deyişle; davranışların net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir (Demirel,2012;s.101). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre kazanım, beceri ve kişisel nitelikleri daha açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere aktarmalarının tam öğrenme için gerekliliğinin daha bilincinde oldukları söylenebilir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,70	,836	598	2,12	,034*
Kadın	269	3,55	,838			

* $p < 0,05$

Tablo 14’te görüldüğü gibi, “Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,70 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,55 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda kazanımların pekiştirilmesi için temalar altında yer alan becerilerin, ara disiplinlerin, kişisel niteliklerin ve diğer derslerin birbirleri ile olan ilişkilerinin önemi üzerinde durulmuştur (Şimşek,2014;s.14). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre programın kazanımlarının pekiştirilmesi hususunda; diğer disiplinlerin önemini daha iyi kavradıkları ve kazanımlarla diğer disiplinleri ilişkilendirmeyi daha fazla amaç edindikleri söylenebilir.

4.3.2. Programın İçerik Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zeka alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,46	1,006	598	2,11	,035*
Kadın	269	3,29	,965			

*p< 0,05

Tablo 15’te görüldüğü gibi, “Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zeka alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,46 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,29 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Çakır (2007)’in yapmış olduğu çalışmasında program öğelerinde çoklu zekaya dönük maddelere verilen yanıtlar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik göstermediği görülmektedir. Başarılı olmada konulara olan ilgi önemlidir. Fakat bazı başarılarımızda veya başarısızlıklarımızda temel etken her zaman ilgili alana karşı olan tutumumuz olmayabilir. Bu duruma neden olanın etkenin konu alanının değil öğrenme ve çalışma tarzımızın olduğunu söylemek doğru olacaktır. Uygun öğrenme tarzını kullanma fırsatımız artıkça başarılarımızın artması kaçınılmaz olacaktır. Bu çerçevede Gardner’ın farklı zeka alanlarına ait öğrenme tarzlarını sekiz zeka alanına göre belirttiği görülmektedir (Özden,2008;s.114). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere çoklu zekâ kuramına uygun öğrenme tarzlarını uygulayacakları konulara daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	331	3,70	,858	598	2,87	,004*
Kadın	269	3,49	,896			

*p< 0,05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,70 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,49 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Uğur (2008)’in çalışmasında; “Temalar öğrencilerin doğal öğrenme yolunun izlenmesine fırsat vermektedir.” maddesi için verilmiş olan yanıtlar dikkate alındığında sınıf öğretmenleri arasında cinsiyete göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olduğu belirtilmekte ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. Güleler (2010)’in yapmış olduğu çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin programın temalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermemektedir. 2009 Hayat Bilgisi Ders Programı’nda insanın biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleri ile ele alındığı; birey-toplum-doğa öğrenme alanlarının değişim kavramı tarafından kapsanmakta olduğu belirtilmektedir (Kıroğlu,2011;s.417). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre değişim kavramının öğrenme alanlarına etkisini daha fazla özümstedikleri söylenebilir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,74	,806	598	2,17	,030*
Kadın	269	3,59	,899			

*p< 0,05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, “Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,74 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,59 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Baysal (2008)’in yapmış olduğu çalışmasında; “Etkinlikler ilgili olduğu kazanımlarla örtüşmektedir.” ve “Etkinlikler kazanımları gerçekleştirmeye yöneliktir” maddelerine verilen yanıtlara bakıldığında erkek öğretmenlerin maddelere katılma yüzdelerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretim ilkeleri, faaliyetlerin bir ölçüsü olup etkinliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan, öğretmeni uygun faaliyetlere yönlendiren ve öğrencilerin güdülenmelerini sağlayan kılavuz fikir niteliğindedir (Küçükahmet,2009;s.49). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre etkinliklerin başarılı olması konusunda öğretim ilkelerinin önemi konusunda daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,86	,844	598	2,14	,032*
Kadın	269	3,71	,871			

*p< 0,05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, “Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p< 0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,86 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,71 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Baysal (2008)’in yapmış olduğu çalışmasında; “Etkinlikler, öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilgilidir” maddesine verilmiş olan yanıtlara bakıldığında erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre ilgili maddeye daha fazla katılmış oldukları belirtilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yeni konulara başlanmadan önce mevcut eski bilgilerin hatırlanması ve onlar ile ilişki kurulması, öğrenilecek olan yeni bilgilerin daha çabuk öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Küçükahmet,2009;s.50). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre yeni öğrenmeler için mevcut eski bilgilerin hatırlatılması, onlarla ilişki kurulmasının gerekliliği konusunda daha fazla sorumlu davrandıkları söylenebilir.

4.3.3. Programın Eğitim Durumları Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Erkek	331	3,53	,988	598	2,08	,038*
Kadın	269	3,36	,966			

*p< 0,05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,53, kadın sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})= 3,36 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Şeref (2008)’ in yapmış olduğu araştırmasında; “Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alma becerisi kazanır” maddesi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu belirtilmekte ve çalışmamızla benzerlik gösterdiği görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı etkili öğrenme ortamının oluşmasını öğrencilerin dersi pasif bir şekilde dinlemelerinin yerine derste aktif bir şekilde katılım göstermelerine; başka bir deyişle öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu kendilerinin almalarına bağlamaktadır (MEB,2009;s.65). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenirken sorumluluklarını almalarına daha fazla katkıda buldukları söylenebilir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program, öğrencileri öğretme-öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,61	,951	598	2,27	,023*
Kadın	269	3,43	,969			

*p< 0,05

Tablo 20’de görüldüğü gibi, “Program, öğrencileri öğretme-öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p<0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,61 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,43 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Baysal (2008)’ in yapmış olduğu çalışmasında “etkinlikler öğrencilerin performansını artırmaktadır” maddesine erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Yine; Şeref (2008)’in yapmış olduğu çalışmasında; “kulüp çalışmasında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarla ilgili fikirler üretme ve bunları cesaretle uygulama becerisini geliştirir.” maddesi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu belirtilmekte ve çalışmamızla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Uğur (2006)’ un yapmış olduğu çalışmasında “etkinlikler öğrencilerin özsaygısını ve özgüvenini geliştirici kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almalarını ve iletişim kurmalarını desteklemektedir” maddesi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu belirtilmekte ve çalışmamızla benzerlik göstermediği görülmektedir. Öğrenen kişilerin verilen bilgilerin pasif bir alıcısı olmaktan çok bilgiyi özümsemeleri, yeni durumlara uyarlamaları bilgiyi anlamlandırırken aktif olmaları gerekmektedir. Öğrenmelerin temelinde öğretene kişinin yaptıklarından çok öğrenen kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kendisi alması yani; aktif katılımı vardır (Erdoğan,2008;s.101-102). Bu bağlamda ve

gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrenme-öğretme ortamının aktif katılıma uygun hale gelmesi için yapılan düzenlemeler ve dolayısı ile öğrencilerin aktif katılımlarını ve bilgiyi anlamlandırmalarını sağlamak için daha hassas davrandıkları söylenebilir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenciye gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi sağlamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,52	,925	598	2,59	,010*
Kadın	269	3,32	,948			

*p< 0,05

Tablo 21’de görüldüğü gibi, “Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenciye gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi sağlamaktadır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p< 0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,52 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,32 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Türkyılmaz (2011)’ın yapmış olduğu çalışmasında; programda yer alan etkinliklerin etkin bir şekilde uygulanmasına yönelik bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yine Şeref (2008)’in yapmış olduğu çalışmasında; “Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alma becerisi kazanır” maddesi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu belirtilmektedir. Söz konusu iki çalışma ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilere öğrenmelerine dönük olarak birtakım işaret ve açıklamalar sunmak onların öğrenmeleri için göstermiş oldukları istendik davranışları pekiştirmek veya uygun

olmayan davranışları düzeltmek adına gerçek varlıklardan, olaylardan ve durumlardan yararlanmanın büyük önemi vardır (Özçelik,2009;s.154). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin öğrenmelerine dönük olarak gerçek varlık, olay ve durumlardan yararlanarak gerçek dünyaya ilişkin ilk elden deneyim yaşamalarına daha fazla fırsat sağladıkları söylenebilir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,64	,950	598	2,77	,006*
Kadın	269	3,41	1,02			

*p< 0,05

Tablo 22’de görüldüğü gibi, “Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p<0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,64 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,41 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Alak (2011)’ın yapmış olduğu çalışmasında değişik öğrenme stilleri için etkinliklerin yeterliliği bağlamında; sınıf öğretmenleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirtilmekte ve çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermediği görülmektedir. Kişiler ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrenenlerin farklı öğrenme stillerini kullandıkları görülmektedir. Kişiler hangi öğrenme stilinde rahat ediyorsa ona yönelecekler ve kendi öğrenme stillerine uygun bir ortam ve öğrenme etkinliği ile karşılaştığında kendi öğrenme potansiyellerini geliştirecek imkanı yakalayacaklar ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma imkanı elde etmiş olacaklardır (Pritchard,2015;s.47-48). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf

öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin öğrenmeleri konusunda rahat ettikleri öğrenme stillerini kullanmaları konusunda daha fazla özveride buldukları söylenebilir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Farklı zeka alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,39	,983	598	2,11	,035*
Kadın	269	3,22	1,008			

*p< 0,05

Tablo 23’te görüldüğü gibi, “Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p<0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,39 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,22 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Baysal (2008)’in yapmış olduğu çalışmasında; “etkinlikler düzenlenirken, öğrencilerin farklı zeka türlerinde oldukları göz önünde bulundurulmuştur.” maddesi için verilmiş olan yanıtlar dikkate alındığında sınıf öğretmenleri arasında cinsiyete göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olduğu belirtilmekte ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. Eğitimcilerin, öğrenciler ile öğrenilecek olan malzemeler arasında bir uyum peşinde oldukları bir gerçektir ve bu uyumu yakalarken çoklu zekâ kuramını benimsemeleri yararlı olacaktır. Dolayısı ile çoklu zeka alanları hem kendi içinde bir uyum yakalayacak hem de farklı bir konunun geliştirilmesine ön ayak olacaktır (Gardner,2004;s.554-555). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre farklı öğrenme durumlarına ön ayak olacak olan çoklu zeka

alanlarına dönük etkinlikleri sık kullanmanın önemini daha çok kavradıkları söylenebilir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,60	,949	598	2,12	,034*
Kadın	269	3,43	,958			

*p< 0,05

Tablo 24’te görüldüğü gibi, “Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p<0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,60 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,43 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Barlas (2015)’in yapmış olduğu çalışmasında; yaşam becerilerinin geliştirilmesi açısından sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Programlar, öğrencilerin herhangi bir gelişim evresinde duydukları gelişimsel ihtiyaçlara göre hazırlanmalıdır. Başka bir ifade ile bu onların bilgi ve yeteneklerinin sürekli geliştirilmesi için alınacak önlemleri de beraberinde getirmektedir (Varış,1994;s.75). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerileri günlük yaşamda uygulayabilmeleri için daha fazla fırsat sağlamanın önemi ve gerekliliği üzerinde durdukları söylenebilir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,73	,871	598	2,75	,006*
Kadın	269	3,53	,891			

*p< 0,05

Tablo 25’te görüldüğü gibi, “Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p< 0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,73 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,53 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendileri için kritik önemdeki davranışları kazanmaları için hazırbulunuşluk düzeylerine ve derse aktif katılımlarına desteklemekte olan ve rahat bir şekilde etkileşim içinde olacakları öğrenme-öğretme sürecinin ayarlanması gerekmektedir (Özçelik,2010;s.148). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için gerekli olan öğrenme-öğretme ortamının sağlanması konusunda daha fedakâr davranmanın gerekliliğini daha fazla hissettikleri söylenebilir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,59	,897	598	3,35	,001*
Kadın	269	3,34	,947			

*p< 0,05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,59 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,34 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenler, öğrenciler ile eğitim programları arasında aracılık görevi üstlenmeli ve öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırırken yanlış yönelmelerinin önüne geçmelidirler (Açıkgöz,2002;s.65). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin, eğitim programları ile daha aktif bir iletişim kurmaları için daha fazla ara buluculuk görevi üstlendikleri söylenebilir.

4.3.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Programda, ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,54	,978	598	2,56	,011*
Kadın	269	3,33	1,01			

* $p < 0,05$

Tablo 27’de görüldüğü gibi, “Programda, ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,54 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması,

(\bar{X})=3,33 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yasavur(2013)'un yapmış olduğu çalışmasında; öğretmenlerin gözlem formu, derecelendirme ölçeği kullanma sıklıklarına yönelik maddelere verilen yanıtlara bakıldığında sınıf öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın bulunduğu ve bu farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu belirtilmekte ve çalışmamızla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Demir (2007)' in yapmış olduğu çalışmasında; programın öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin sınıf öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmış olup çalışmamızla örtüşmediği görülmektedir. Hayat Bilgisi Ders Programı'nda sadece yazılı ve sözlü sınavlar kullanılarak öğrenci başarılarının ölçülmemesi ve değerlendirilmemesi gerektiği; öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilmeleri için çoklu değerlendirmelerin kullanılmasının gerektirmekte olduğu belirtilmektedir (Uzunkol,2014;s.251). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre, öğrenci bilgi, beceri ve tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik programda ifade edilen değerlendirme etkinlikleri dışında alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullanmanın gerekliliğine daha fazla inandıkları söylenebilir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,29	,950	598	2,85	,004*
Kadın	269	3,06	,955			

*p< 0,05

Tablo 28’de görüldüğü gibi, “Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p< 0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,29 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması,

(\bar{X})=3,06 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Eğitimsel açıdan bakıldığında değerlendirme; programların sağlamlığını, öğretimde yararlanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini, öğrenci açısından başarıyı saptamayı, öğrenme güçlüklerini tespit etmeyi ve dolayısı ile ölçme-değerlendirme ögesinin etkin bir şekilde çalışıp çalışmadığını görmemizi sağlamaktadır (Baykul,2015;s.84). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre programın ölçme ve değerlendirme ögesinin etkin bir şekilde çalıştığını daha fazla düşündükleri ve öğrenci başarısını etkin bir şekilde ölçmek için daha fazla güvenilir deneyimlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.” Maddesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	331	3,50	,909	598	2,59	,010*
Kadın	269	3,30	1,01			

*p< 0,05

Tablo 29’da görüldüğü gibi, “Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.” maddesi ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni arasında (p<0,05) anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Söz konusu madde için erkek sınıf öğretmenlerine ait puanların aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,50 ve kadın sınıf öğretmenlerine ait puanlarının aritmetik ortalaması, (\bar{X})=3,30 bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre; program değerlendirmesinin ilgili maddesine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Kılıç (2010)’ın yapmış olduğu çalışmasında; programa değerlendirmelerine yönelik aile katılımının sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterdiğini belirtmiştir. Söz konusu çalışmanın

bulguları ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. Programın değerlendirilmesi temel olarak öğretimin de değerlendirilmesini kapsamaktadır. Programlar, öğrencilerin öngörülen hedeflere (kazanımlara) ulaşma derecesine göre başarılı olmaktadır (Demirel,2012;s.172). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre program değerlendirme çalışmalarına aktif olarak katılmalarının programın başarısı için önemli olduğunun daha bilincinde oldukları söylenebilir.

4.4. Programın Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmamızdaki ankette yer alan maddeler arasından istatistiksel olarak anlamlılık gösteren maddeler aşağıda tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Başka bir deyişle; diğer maddeler için anlamlı bir farklılaşma olmadığından dolayı sadece anlamlılık gösteren maddeler dikkate alınıp yorumlanmıştır. Daha kolay anlaşılması ve grupların tabloda doğru yorumlanması için gruplara A,B,C,D isimleri verilmiştir. Bu bağlamda; 20-30 yaş grubu=A, 31-40 Yaş grubu=B, 41-50 yaş grubu=C ve 51 ve üstü yaş grubu=D olarak isimlendirilip “ANOVA” sonuçları tablosunda anlamlı fark bölümünde belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin maddelere yönelik vermiş oldukları görüşlere göre betimsel istatistikleri sırası ile tablolar halinde gösterilmiştir. Alan tarandığında yaş değişkenine ilişkin yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir.

4.4.1. Programın Kazanım Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 30. “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,588	1,003
B=31-40	130	3,384	,9097
C=41-50	265	3,366	,9799
D=51 ve üstü	188	3,611	,9496

Tablo 30’da görülen bilgilerden yola çıkarak ve tablo 31’deki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,658	3	2,553	2,791	,040*	D-B,C
Gruplariçi	545,035	596	,914			
Toplam	552,693	599				

*p< 0,05

Tablo 31’de görüldüğü gibi, “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)} = 2791$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, ilgili maddeye; B= 31-40 yaş grubu ve C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları ve farklılaşmayı sağlayan grup oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme açısından etkili olabilmeleri için kendi yaşantılarında da eleştirel düşünmeyi içselleştirmiş olmaları gerekir. Öğretmen yeri geldiğinde iletişim ve yöntem anlamında demokratik, girişken olabilmeli, risk almaktan kaçmamalı ve en önemlisi öğrencileri tartışmaya açık olmalarını ve soru sormalarını desteklemelidir (Özden,2008;s.162). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi kendi hayatlarında daha fazla benimsemiş oldukları söylenebilir.

Tablo 32. “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,705	1,046
B=31-40	130	3,884	,7638
C=41-50	265	3,728	,8970
D=51 ve üstü	188	3,590	,8880

Tablo 32’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 33’teki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	6,699	3	2,233	2,940	,033*	B-D
Gruplariçi	452,699	596	,760			
Toplam	459,398	599				

*p< 0,05

Tablo 33’te görüldüğü gibi, “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)}=2,940$, $p< 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests,LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme alanlarının “birey”, “toplum”, “doğa” olarak belirtildiği ve bu öğrenme alanlarını çevreleyen “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temalarının oluşturulduğu görülmektedir (MEB,2009;s.11). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin,

programdaki kazanımların öğrenme alanlarını yansıtması hususunda; gözlem ve bilgilerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

4.4.2. Programın İçerik Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 34. “Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,882	,7812
B=31-40	130	3,792	,8952
C=41-50	265	3,543	,9247
D=51 ve üstü	188	3,648	,8800

Tablo 34’te görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 35’teki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,502	3	2,167	2,670	,047*	B-C
Gruplariçi	483,738	596	,812			
Toplam	490,240	599				

*p< 0,05

Tablo 35’te görüldüğü gibi, “Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)} = 2,670$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili

maddeye; C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Atatürkçülük konularının her sınıf düzeyinde “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temaları ile ilişkilendirilmiş olduğu belirtilmektedir (MEB,2009;s.41-46). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye katılımları dikkate alındığında; sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak, B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konularının birbiri ile ilişkili olduğunu gözlemledikleri ve diğer disiplinleri konuların öğrenilmesinde kullanma konusunda daha fazla gayret gösterdikleri söylenebilir.

4.4.3. Programın Eğitim Durumları Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 36. “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,352	,9314
B=31-40	130	3,546	,9074
C=41-50	265	3,335	1,005
D=51 ve üstü	188	3,456	,9864

Tablo 36’da görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 37’deki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,701	3	2,567	2,688	,046*	B-C
Gruplarıçi	569,172	596	,955			D-C
Toplam	576,873	599				

*p< 0,05

Tablo 37’de görüldüğü gibi, “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)}=2,688, p< 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests,LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=31-40 yaş grubu ve D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, ilgili maddeye daha fazla katıldıkları; buna karşın farklılaşmayı sağlayan grup olan C= 41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye yeterince katılmadıkları görülmektedir. Narman (2011)’in yapmış olduğu çalışmasında; özsaygı ve özgüvenin davranışa dönüşme düzeyine ilişkin öğretmenlerin algıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı etkili öğrenme ortamının oluşmasını öğrencilerin derisi pasif bir şekilde dinlemelerinin yerine derste aktif bir şekilde katılım göstermelerine; başka bir deyişle öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu kendilerinin almalarına bağlamaktadır (MEB,2009;s.65). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarını sağlamak için uygun öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması amacı ile programda uygulanmakta olan etkinlikleri benimsemedikleri ve etkinliklerin yetersiz kaldığını gözlemledikleri söylenebilir.

Tablo 38. “Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,941	,8269
B=31-40	130	3,784	,8257
C=41-50	265	3,735	,8382
D=51 ve üstü	188	3,553	,8910

Tablo 38’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 39’daki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,297	3	2,099	2,890	,035*	B-D
Gruplarıçi	432,888	596	,726			C-D
Toplam	439,185	599				

*p< 0,05

Tablo 39’da görüldüğü gibi, “Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)} = 2,890$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=31-40 yaş grubu ve C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, ilgili maddeye daha fazla katıldıkları; buna karşın farklılaşmayı sağlayan grup olan D= 51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye yeterince katılmadıkları görülmektedir. Hayat Bilgisi Dersinin bir beceri dersi olduğunu, öğrencilere yaşam boyunca hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli becerileri kazanmalarını sağlamasında öneminin büyük olduğu görülmektedir. Beceri öğretimi uygulamalarında başarının sağlanması için öğretmenlerin programdaki becerileri mutlaka günlük yaşam ile ilişkilendirmiş olması gerekmektedir (Baysal,2015;s.216). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, öğretilecek becerileri günlük yaşam ile ilişkilendirmenin beceri öğretimindeki önemini daha fazla içselleştirdikleri ve bu yüzden programdaki becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilme durumunun yetersiz kaldığını gözlemledikleri söylenebilir.

Tablo 40. “Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,764	,9701
B=31-40	130	3,846	,7722
C=41-50	265	3,611	,8370
D=51 ve üstü	188	3,601	,8928

Tablo 40’ta görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 41’deki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Grupllararası	5,966	3	1,989	2,782	,040*	B-C,D
Gruplariçi	426,028	596	,715			
Toplam	431,993	599				

*p< 0,05

Tablo 41’de görüldüğü gibi, “Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)}=2,782$, $p< 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests,LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; C=41-50 yaş grubu ve D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları ve farklılaşmayı sağlayan grup olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinin öğretim ilkelerinin; dersin konularının seçiminde çocukların ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınması, konunun güncel olması, ünite ve konuların ve dolayısı ile öğretim biçimi ve etkinliklerin de çevredeki

gerçekler olması oldukça önemlidir (Binbaşıoğlu,2003;s.69-70). Bu bağlamda ve gözlemler ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye katılımları dikkate alındığında; sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak, B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, tam öğrenmenin gerçekleşmesi için hayat bilgisi dersi programının öğretim sürecinde öğretim ilkelerine uygun olmasının gerekliliğine daha fazla inanmakta oldukları söylenebilir.

4.4.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 42. “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	SS
A=20-30	17	3,705	,6260
B=31-40	130	3,607	,8538
C=41-50	265	3,358	1,100
D=51 ve üstü	188	3,452	,4472

Tablo 42’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 43’teki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre; “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,564	3	2,188	2,786	,040*	B-C
Gruplariçi	468,034	596	,785			
Toplam	474,598	599				

*p< 0,05

Tablo 43’te görüldüğü gibi, “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.” maddesi için yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(3-596)}=2,786$, $p<0,05$].

Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests,LSD)' ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; ; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Ölçme verileri olmaksızın varılan yargılar öznel olabilir. Başka bir ifade ile varılan yargıların farklı bireyler tarafından farklı sonuçlar meydana getirmesi muhtemel olacaktır. Bunu önlemek için ise eğitimcilerin ulaştıkları yargılar ile objektif verilerin bir araya gelmesi daha sağlıklı kararların verilmesini sağlayacaktır (Tekindal,2014;s.4). Bu bağlamda ve gözlemlere sonucunda; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin programın değerlendirme araçlarının nesnel olarak işe koşulmasına yönelik olarak daha fazla girişimde buldukları söylenebilir.

4.5. Programın Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmamızdaki ankette yer alan maddeler arasından istatistiksel olarak anlamlılık gösteren maddeler aşağıda tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Başka bir deyişle; diğer maddeler için anlamlı bir farklılaşma olmadığından dolayı sadece anlamlılık gösteren maddeler dikkate alınıp yorumlanmıştır. Daha kolay anlaşılması ve grupların tabloda doğru yorumlanması için mesleki kıdem aralıklarına A, B, C, D ve E isimleri verilmiştir. Bu bağlamda; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan sınıf öğretmenleri=A, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan sınıf öğretmenleri=B, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan sınıf öğretmenleri=C ve mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan sınıf öğretmenleri=D ve 21 ve üstü yıl arası olan sınıf öğretmenleri=E olarak isimlendirilip, ANOVA sonuçları tablosunda anlamlı fark bölümünde belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, “Mesleki kıdem” değişkenine ilişkin kazanımların gerçekleşmesine yönelik vermiş oldukları görüşlere göre betimsel istatistikleri sırası ile tablolar halinde gösterilmiştir. Bulgular alandaki çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

4.5.1. Programın Kazanım Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 44. “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	3,500	1,000
B=6-10 yıl	42	3,738	,7981
C=11-15 yıl	70	3,585	,9245
D=16-20 yıl	111	3,927	,6566
E=21 ve üstü yıl	373	3,646	,9206

Tablo 44’te görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 45’teki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,978	4	1,995	2,632	,033*	D-C,E
Gruplarıçi	450,815	595	,758			
Toplam	458,793	599				

*p< 0,05

Tablo 45’te görüldüğü gibi, “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,632$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ilgili maddeye daha fazla katıldıkları ve farklılaşmayı

sağlayan grup olduğu görülmektedir. Barlas (2015)'ın yapmış olduğu çalışmada; ortak becerilere ait görüşler için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çakır (2007)'ın yapmış olduğu çalışmada; hayat bilgisi programı kazanımlarının açık ve anlaşılır olmasına yönelik maddeler için sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre; istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunamamıştır. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermediği görülmektedir. Programlarda kazanımlara dönük davranışların gözlenebilir, ölçülebilir ve istenir olması, başka bir deyişle; davranışların net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir (Demirel,2012;s.101). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlarını, beceri ve kişisel niteliklerinin anlaşılabilir olmasının eğitim ve öğretime olan olumlu katkısını daha fazla dikkate aldıkları söylenebilir.

4.5.2. Programın İçerik Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 46. “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel istatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	4,000	,0000
B=6-10 yıl	42	3,619	,9865
C=11-15 yıl	70	3,628	,8541
D=16-20 yıl	111	3,828	,7731
E=21 ve üstü yıl	373	3,533	,8992

Tablo 46’da görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 47’deki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	8,132	4	2,033	2,648	,033*	D-E
Gruplariçi	456,826	595	,768			
Toplam	464,958	599				

*p< 0,05

Tablo 47’de görüldüğü üzere, “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,648$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Uğur (2006)’un yapmış olduğu çalışmasında; “Temalar programın içerik boyutunu tam karşılamaktadır.” maddesi için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Demir (2007)’in yapmış olduğu çalışmasında; hayat bilgisi programının temalar boyutuna ait maddelere verilen yanıtların sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik göstermediği görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Ders Programı’nda insanın biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleri ile ele alındığı; birey-toplum-doğa öğrenme alanlarının değişim kavramı tarafından kapsanmakta olduğu belirtilmektedir (Vural,2005;s.290). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme alanlarının program içinde iyi derecede yansıtılmasının öğrencilerin akademik başarılarına katkısını daha fazla idrak ettikleri söylenebilir.

Tablo 48. “Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	3,500	1,732
B=6-10 yıl	42	3,642	,9323
C=11-15 yıl	70	3,471	,8465
D=16-20 yıl	111	3,774	,8386
E=21 ve üstü yıl	373	3,477	,9290

Tablo 48’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 49’daki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 49. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	8,362	4	2,090	2,526	,040*	D-C,E
Gruplarıçi	492,511	595	,828			
Toplam	500,873	599				

*p< 0,05

Tablo 49’da görüldüğü gibi, “Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,526$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests,LSD)’ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları ve farklılaşmayı sağlayan grup olduğu görülmektedir. Gülener (2010)’in yapmış olduğu çalışmasında; programın temalarının diğer disiplinlerle ilişkisine ait maddelere yönelik verilen yanıtlarda

sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Demir (2007)' in yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre programın kazanımlar, temalar, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulgularının benzerlik göstermediği görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Ders Programı'nda kazanımların; “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam”, “Girişimcilik”, “İnsan Hakları ve Vatandaşlık”, “Kariyer Bilinci Geliştirme”, “Özel Eğitim”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”, “Sağlık Kültürü”, “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim” ara disiplinleri ile bütünleştirilmiş olduğu belirtilmektedir (MEB,2009;s.15). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, program içeriğindeki temaların ara disiplinlerle bağlantılı hale getirilmesinin etkin öğrenme için gerekliliğinin farkında oldukları söylenebilir.

4.5.3. Programın Eğitim Durumları Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 50. “Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	3,250	,9574
B=6-10 yıl	42	3,809	,7726
C=11-15 yıl	70	3,571	,9566
D=16-20 yıl	111	3,774	,7094
E=21 ve üstü yıl	373	3,533	,8932

Tablo 50’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 51’deki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,430	4	1,858	2,497	,042*	B-E
Gruplariçi	442,570	595	,744			D-E
Toplam	450,000	599				

*p< 0,05

Tablo 51’de görüldüğü gibi, “Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,497$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=6-10 yıl ve D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye daha fazla katıldıkları; buna karşın farklılaşmayı sağlayan grup olan E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye yeterince katılmadıkları görülmektedir. Şeref (2008)’in yapmış olduğu çalışmasında; “Nasıl daha iyi öğrendiğini açıklayarak kendisine uygun öğrenme tekniklerini seçer ve kullanma becerisi kazanır.” maddesi için mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Türkyılmaz (2011)’in yapmış olduğu çalışmasında ön koşul davranışlara ilişkin maddelere verilen yanıtlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre; istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunamamıştır. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermediği görülmektedir. Yeni bilgilerin öğrenilmesi bilginin mevcut düşünce yapısı içinde işlenmesidir. Öğrenen eğitime başlamadan önce edinmiş olduğu bilgiler çerçevesinde yeni verileri yorumlar, onları karşılaştırır ve gerekli gördüğü takdirde yeni düşünceleri de oluşturur (Giordan,2008;s.75). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yeni

öğrenmeler için önkoşul davranışların gerekliliğini daha fazla benimsedikleri, önkoşul davranışların yeni öğrenmelere hizmet etmesi hakkında ve mevcut programın bu konuda yetersiz kaldığını daha fazla tecrübe ettikleri söylenebilir.

Tablo 52. “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayacak yöndedir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	2,750	1,258
B=6-10 yıl	42	3,785	,8125
C=11-15 yıl	70	3,642	,9174
D=16-20 yıl	111	3,846	,7286
E=21 ve üstü yıl	373	3,622	,9471

Tablo 52’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 53’teki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayacak yöndedir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	8,329	4	2,082	2,571	,037*	B-A
Gruplariçi	481,989	595	,810			D-A,E
Toplam	490,318	599				

*p< 0,05

Tablo 53’te görüldüğü gibi, “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlayacak yöndedir.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,571, p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde

değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests,LSD)' ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; B=6-10 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin A=1-5 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre; yine D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye E= 21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ilgili maddeye daha fazla katıldıkları görülmektedir. A=1-5 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye daha az katıldıkları ve farklılaşmayı sağlayan grup olduğu görülmektedir. Narman (2011)'ın yapmış olduğu çalışmada; yardımseverlik kavramının öğrencilerde davranışa dönüşme düzeyine ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Eğitimde etkilenmenin tesadüfi bir olgu olmadığı gerçeği, uygulandığı yöntem olarak planlı, programlı ve kişinin isteği doğrultusunda olmasından ileri gelmektedir. Bilgiye ulaşmak ve etkileşimi aktif tutmak için öğrenenin ihtiyaçlarına önem verilmesi ve öğrenme ortamının uygun olması gerekmektedir. Etkileşimin önündeki en büyük engelin akademik öğrenmeye ağırlık verilmesi ve bununla birlikte sosyalleşmenin ihmal edilmesi olduğunu söylemek mümkündür (Çiftçi,2008;s.25). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; A=1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkan tanıyacak öğrenme ortamlarını daha fazla çeşitlendirmenin önemi hakkında daha fazla güncel bilgiye sahip oldukları ve öğrencilerin sosyalleşmesi açısından da programda yer alan etkinliklerin yetersiz kaldığını gözlemledikleri söylenebilir.

Tablo 54. “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	2,750	1,258
B=6-10 yıl	42	3,619	,8249
C=11-15 yıl	70	3,385	,9674
D=16-20 yıl	111	3,675	,7881
E=21 ve üstü yıl	373	3,434	,9583

Tablo 54’te görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 55’teki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarasarı	8,593	4	2,148	2,520	,040*	D-A,C,E
Gruplariçi	507,206	595	,852			
Toplam	515,798	599				

*p< 0,05

Tablo 55’te görüldüğü gibi, “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,520$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye A=1-5 yıl, C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları ve farklılaşmayı sağlayan grup olduğu görülmektedir. Türkyılmaz (2011)’ in yapmış olduğu çalışmada; yapılandırmacı görüşe dayanan hayat bilgisi programındaki etkinliklere ilişkin maddelere verilen yanıtlar ile sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Baysal (2008)’ in yapmış olduğu çalışmasında; “Etkinlikler, çevre imkanlarından yararlanmayı teşvik etmektedir.” ve “Etkinlikler çevre imkanlarını etkili kullanmayı gerektirmektedir.” maddeleri için mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu iki çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Demir (2007)’ in yapmış olduğu çalışmasında; yapılandırmacı anlayışa dayanan hayat bilgisi programının etkinliklerine ait maddeler için sınıf

öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunamamıştır. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik göstermediği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenmeye değer veren eğitimsel açıdan ele alındığında bilgileri öğretmenin öğrencilere doğrudan aktarmadığı, öğretmenin öğrencilere sorular sorarak, merak uyandırarak, kavramları açıklayarak ve öğrencilerin bilgileri kendi ifadeleri ile ele alması gibi etkinlikleri kapsayan bir anlayıştır (Güneş,2007;s.7-8). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın etkinliklerinin uygulanması konusunda daha sorumlu davrandıkları söylenebilir.

4.5.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 56. “Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	3,500	1,290
B=6-10 yıl	42	3,047	,8821
C=11-15 yıl	70	3,271	1,062
D=16-20 yıl	111	3,531	1,007
E=21 ve üstü yıl	373	3,498	,9981

Tablo 56’da görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 57’deki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 57. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	10,657	4	2,664	2,688	,030*	D-B
Gruplarıçi	589,637	595	,991			E-B
Toplam	600,293	599				

*p< 0,05

Tablo 57’de görüldüğü gibi, “Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. [$F_{(4-595)} = 2,688$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)’ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=16-20 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye daha fazla katıldıkları buna karşın, farklılaşmayı sağlayan grup olan; B=6-10 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye yeterince katılmadıkları görülmektedir. Yıldız (2009)’ in yapmış olduğu çalışmasında; hayat bilgisi programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına dönük ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelere verilen yanıtlarda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Güleler (2010)’ in yapmış olduğu çalışmasında; hayat bilgisi programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ait maddelere verilen yanıtların sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik göstermediği görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını izleyerek ve üst zihinsel becerilere erişme düzeylerini belirlemek için gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, projeler ve dereceli puanlama

anahtarları gibi çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırlar (Daşcan,2014;s.41). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; B=6-10 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, çoklu ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında daha güncel bilgilere sahip olabilmeleri dolayısı ile; alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öneminin daha bilincinde oldukları ve programda ifade edilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin yetersiz olduğunu tecrübe ettikleri söylenebilir.

Tablo 58. “Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.” Maddesine Yönelik Belirtilen Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
A=1-5 yıl	4	3,500	1,732
B=6-10 yıl	42	3,619	,9093
C=11-15 yıl	70	3,428	,9100
D=16-20 yıl	111	3,819	,7409
E=21 ve üstü yıl	373	3,563	,9095

Tablo 58’de görülen bilgilerden yola çıkarak ve Tablo 59’daki ANOVA test sonuçları da dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 59. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.” Maddesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,985	4	1,996	2,537	,039*	D-C,E
Gruplariçi	468,213	595	,787			
Toplam	476,198	599				

*p< 0,05

Tablo 59’da görüldüğü gibi, “Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.” maddesi için mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

[$F_{(4-595)} = 2,763$, $p < 0,05$]. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin belirtmiş oldukları görüşler sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu maddeye yönelik yapılan (Post Hoc Tests, LSD)'ye ve aritmetik ortalamalara bakıldığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları ve farklılaşmayı sağlayan grup oldukları görülmektedir. Yıldız (2009) 'ın yapmış olduğu çalışmada; hayat bilgisi programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına dönük ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelere verilen yanıtlarda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Alak (2011)'ın yapmış olduğu çalışmada; hayat bilgisi program değerlendirmelerine ilişkin maddelere verilen yanıtlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre; istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunamamıştır. Söz konusu çalışma ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermediği görülmektedir. Program değerlendirme çalışmalarına programcıların yanı sıra; yöneticiler ve bazen genel halktan gruplarda katılabilirler (Hunkins, Ornstein 2014; s.289). Bu bağlamda ve gözlemler sonucunda; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin, program değerlendirmeleri konusunda eğitimdeki ilgili kişilerin görüşlerinin alınmasının gerekliliğini daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Genel Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Maddeleri içeren ankete katılan sınıf öğretmenlerinin diğer maddelere göre daha az katıldıkları maddeler şunlardır;

“Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir.” maddesi, “Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” maddesi ile “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” maddesidir.

Maddeleri içeren ankete katılan sınıf öğretmenlerinin diğer maddelere göre daha az katıldıkları maddeler; “Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.” maddesi, “Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.” maddesi ile “Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesi mümkündür.” maddesidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, 2009 Hayat bilgisi dersi programının değerlendirilmesine yönelik maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması (\bar{X})=3,55 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda; sınıf öğretmenleri programın değerlendirilmesi konusunda genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçları

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin maddeler için vermiş oldukları yanıtlara ilişkin sonuçlar “cinsiyet” değişkenini açısından verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sadece anlamlı farklılaşmanın bulunduğu maddeler dikkate alınmış olup

kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme sonuçları ayrı ayrı verilmiştir.

5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak Kazanımlar Açısından Sonuçları

- “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir” maddesi, “Program kazanımları, problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.” maddesi, “Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.” maddesi, “Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.” maddesi, “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” maddesi ve “Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.” maddeleri dikkate alındığında erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre kazanım ile ilgili söz konusu maddelere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak İçerik Açısından Sonuçları

- “Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zeka alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.” maddesi, “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” maddesi, “Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.” maddesi ve “Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” maddeleri dikkate alındığında erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre içerik ile ilgili söz konusu maddelere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak Eğitim Durumları Açısından Sonuçları

- “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” maddesi, “Program, öğrencileri öğretme-öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” maddesi, “Uygulama etkinlikleri

yapılırken öğrenciye gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi sağlamaktadır.” maddesi, “Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.” maddesi, “Farklı zeka alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.” maddesi, “Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.” maddesi, “Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.” maddesi ve “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” maddeleri dikkate alındığında erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre eğitim durumları ile ilgili söz konusu maddelere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Bağlı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sonuçları

- “Programda, ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.” maddesi, “Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.” maddesi ve “Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.” maddeleri dikkate alındığında erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili söz konusu maddelere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine İlişkin Sonuçları

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin maddeler için vermiş oldukları yanıtlara ilişkin sonuçlar “yaş” değişkenini açısından verilmiştir. Yaş değişkenine göre sadece anlamlı farklılaşmanın bulunduğu maddeler dikkate alınmış olup kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme sonuçları ayrı ayrı verilmiştir.

5.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak Kazanımlar Açısından Sonuçları

- “Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.” maddesi dikkate alındığında; D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, ilgili maddeye; B= 31-40 yaş grubu ve C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.
- “Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.” maddesi dikkate alındığında; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak İçerik Açısından Sonuçları

- “Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.” Maddesi dikkate alındığında; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak Eğitim Durumları Açısından Sonuçları

- “Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” maddesi dikkate alındığında; B=31-40 yaş grubu ve D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, ilgili maddeye; C= 41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.
- “Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir” maddesi dikkate alındığında; B=31-40 yaş grubu ve C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin, ilgili maddeye; D= 51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.
- “Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.” maddesi dikkate alındığında;

B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; C=41-50 yaş grubu ve D=51 ve üstü yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Bağlı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sonuçları

- “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.” maddesi dikkate alındığında; B=31-40 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye; C=41-50 yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Sonuçları

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin maddeler için vermiş oldukları yanıtlara ilişkin sonuçlar “mesleki kıdem” değişkenini açısından verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre sadece anlamlı farklılaşmanın bulunduğu maddeler dikkate alınmış olup kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme sonuçları ayrı ayrı verilmiştir.

5.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak Kazanımlar Açısından Sonuçları

- “Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.” Maddesi dikkate alındığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ilgili maddeye daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak İçerik Açısından Sonuçları

- “Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.” Maddesi dikkate alındığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

- “Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.” Maddesi dikkate alındığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak Eğitim Durumları Açısından Sonuçları

- “Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.” Maddesi dikkate alındığında; B=6-10 yıl ve D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ilgili maddeye daha fazla katıldıkları görülmektedir.
- “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayacak yöndedir.” Maddesi dikkate alındığında; B=6-10 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin A=1-5 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre; yine D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye E= 21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ilgili maddeye daha fazla katıldıkları görülmektedir.
- “Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.” Maddesi dikkate alındığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye A=1-5 yıl, C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Bağlı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sonuçları

- “Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilir.” Maddesi dikkate alındığında; D=16-20 yıl ve E=21

ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye B=6-10 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

- “Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.” Maddesi dikkate alındığında; D=16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeye C=11-15 yıl ve E=21 ve üstü yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

5.5. Öneriler

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara göre araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler şunlardır;

- 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi bakımından sınıf öğretmenleri genelde olumlu görüş sergilemişlerdir. Fakat değişen ve gelişen dünyanın koşullarına sürekli ayak uydurabilmek için programın gözden geçirilmesi çalışması yapılmalıdır.

Kazanımlar Açısından;

- Programda yer alan kazanımlar öncelikle daha açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Programda yer alan kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi açısından yeniden ele alınması sağlanmalıdır.
- Program kazanımları, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi açısından daha uygulanabilir olması konusunda gözden geçirilmelidir.
- Program kazanımları öğrencilerin girişimcilik ve öz yönetim becerilerini geliştirmesi anlamında yeterli hale getirilmelidir.
- Program kazanımları, bilim ile olan ilişkisi daha fazla olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

- Program kazanımları gerek öğrenme alanlarını etkili bir şekilde yansıtması gerekse diğer disiplinler ile olan ilişkisinin daha fazla olması bakımından gözden geçirilmelidir.

İçerik Açısından;

- Program içeriğinde yer alan konular, önceki öğrenmelerle daha fazla ilişki kurup, yaşam ile ilişkilendirilebilecek düzeye getirilmelidir.
- Program içeriğinde yer alan temalardaki etkinliklerin sunuluşunun öğretim ilkelerine uygun hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Programın içeriğinde yer alan mevcut konular çoklu zeka alanlarını daha fazla yansıtacak ve ara disiplinlerle bağlantılı hale gelecek şekilde yeniden organize edilmelidir.
- Programdaki temalarda, diğer disiplinler ve Atatürkçülük konularının yansıtılma durumu yeniden ele alınmalıdır.

Eğitim Durumları Açısından;

- Programda yer alan etkinliklerin ön koşul davranışlar ile yeni derste kazanılacak olan davranışlar arasındaki köprüyü daha etkin bir şekilde kurması sağlanmalıdır.
- Uygulama etkinlikleri yapılırken dört duvar arasında kalınmaması, öğrencinin gerçek dünya ile ilk elden deneyim kazanması konusunda etkinliklerin daha uygulanabilir hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Programın uygulama etkinlikleri belirtilirken farklı zeka alanlarına ve değişik öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamı sağlanmalıdır.
- Program etkinlikleri; öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine katkı sağlaması ve öğrencilerin sorumluluk almasına olanak tanınması hususunda yeniden ele alınmalıdır.
- Program, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirici olması ve öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerine fırsat vermesi açısından yeniden gözden geçirilmelidir.

- Programda yer alan uygulama süreçleri, eğitim felsefemize ve yapılandırmacı eğitim anlayışının gereklerine uygun olarak yeniden gözden geçirilmelidir.

Ölçme ve Değerlendirme Açısından;

- Programda yer alan yazılı ve sözlü değerlendirmeler dışında daha fazla ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sunulması sağlanmalıdır.
- Program değerlendirme süreçleri, öğrencileri tüm yönleri ile analiz edebilmesi bakımından yeniden ele alınmalıdır.
- Programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenlerin öznel değerlendirmelerine sebebiyet vermemesi için yeniden gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.
- Program, değerlendirme ögesine yönelik ilgili tüm kişilerden daha fazla bilgi alma yoluna gidilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adagideli, F., Ader, E. (2014). Okul Öncesi Dönemde Üstbiliş ve Özdüzenleme: Değerlendirme, Öğretim ve Beceriler. Sakız G.(Editör), *Özdüzenleme Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler*. (s. 132). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akınoğlu, O. (2014). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı. Bakıoğlu A.(Editör), *Eğitim Psikolojisi* (s. 284-285). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*.(14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alak, G. (2011). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, C. (2004). *Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum ve Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, S., Kazu, H. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 693.
- Ata, B. (2003). Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 239.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, S. (2016). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kişisel Nitelikleri Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Balık, D. Z. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları İle Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Msalların Karşılaştırılması*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barlas, B. (2015). *Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Ortak ve Derse Özgü Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baymur, F. (1937). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Baysal, E. (2008). *2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Öztürk C.(Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 6). Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, N. Z. (2015). Okuldan Yaşama Uzanan Köprü: Hayat Bilgisi Dersinde Beceri Öğretimi. Gültekin, M. (Editör), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.216). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Belet, Ş. D. (1999). *2005 İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 17.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brückl, H. (1932). *İlk Toplu Tedrisin Temeli Olmak İtibarile Hayat Bilgisi*.(Çev. Fuat Gündüzalp). İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, G. (2007). *Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Güzelerinin Belirlenmesi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çaycı, B. (2012). 2004 Yılı İlköğretim Programının Genel Hatlarıyla İncelenmesi. Alisinanoğlu, F.(Editör), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. (s. 6). Ankara: Maya Akademi Yayınevi. 1b1140.2
- Çelenk, S., Tertemiz, N. I., Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, F. (2008). *Eğitimde Hür Disiplin ve Akran Arabuluculuğu*. Ankara: Bizbize Basın Yayın.
- Daşcan, Ö. (2014). *Son Değişikliklerle İlkokul Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*.(17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım. Tanrıoğen A.(Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 259). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programında İçerik ve Kazandırılacak Beceriler. Tanrıoğen A.(Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.87). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme ve Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2011). Öğretim Programlarında Aile Eğitimi (Hayat Bilgisi Dersi Örneği). *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 203.
- Erdoğan, İ. (2008). *Öğrenmenin Gücü*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ersoy, A. R. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım. Cafoğlu, Z. ve Aksüt, M. (Editörler), *Eğitim Psikolojisi*. (s. 230-231). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Fosnot, C. T. (2007). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. (Çev. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gardner, H. (2004). *Çoklu Zeka Kuramı Zihin Çerçevesi*. (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Giordan, A. (2008). *Öğrenme*. (Çev. Mehmet Baştürk). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Gülener, S. (2010). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat Bilgisi Programları ve Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Tarcan Matbaacılık.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*.(2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, T., Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, S. (2010). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 84.
- Hanbaba, L. (2010). *Oyunla Öğretim Yönteminin İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hunkins, F. P., Ornstein, A. C. (2014). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*.(Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaf, Ö. (1999).*Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri ve Değer Algıları Üzerine Etkisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabağ, Ş. G. (2009). Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi. Tay, B. (Editör), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.4). Ankara: Maya Akademi.
- Karaca, N. H. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının 2005 Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Becerileri Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma ve Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, S. (2009). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayalar, D. (2007). *İlköğretim 1.,2. ve 3. Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, M. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Etik Bilinç Geliştirme Açısından Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, M. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Programı Karakter Eğitimi Boyutunun Öğrencilerin Tipik Performanslarına Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıroğlu, K. (2011). *En Son Değişikliklerle İlköğretim Programları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, F. (2011). *Otistik Çocuklara Hayat Bilgisi Dersi Ailemiz Teması İçinde Geçen Kavramların Öğretiminde Semantik (Anlamsal) Kavram Haritalarının Kullanımının Etkililiği*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Köse, Ç. T. (2015). Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen. Gültekin, M. (Editör), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurşun, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi Programının Araştırma Becerilerine Ulaşabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kutanoğlu, D. (2014). *Hayat Bilgisi Dersindeki Kazanımların Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1971). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2015). *İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nalçacı, A. (2009). Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Tay, B.(Editör), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.30). Ankara: Maya Akademi.
- Narin, D. (2007). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Narman, B. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Duyuşsal Kavramların Gelişim, Program ve Beceri Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nas, R. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*.(2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nosich, M. G. (2015). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çev. Birsal Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onur, V. (2009). *İlköğretim Hayat Bilgisi Programının Eleştirel Düşünceye Yönelik Kazanımlarının Ulaşılabilirlik Düzeyi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğrenme Etkinlikleri*. Ankara: Pegem.

- Özden, Y. (2006). *2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının, 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması*. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*.(8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, E. (2011). *2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Piaget'in Çocukta Animizm (Canlılık) Olgusuna Uygunluğu*. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özoğlu, S. Ç. (2002). *Bilim ve Eğitim İlişkileri*. Bilim ve Eğitim Panelinde sunuldu, Ankara.
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme Yolları Sınıfta Öğrenme Teorileri ve Öğrenme Stilleri*. (Çev. Mustafa-Seher Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saban, A. (2014).*Öğrenme ve Öğretme Süreci*.(7. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, Birey ve Doğaya Bütüncül Bakış: Hayat Bilgisi. Gültekin, M.(Editör), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.3). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sargın, T. (2016). *Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklelemek: Bir Eylem Araştırması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savaş, B. (2007).Yapılandırmacı Öğrenme. Kaya, A. (Editör), *Eğitim Psikolojisi* (s.539). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*.(Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*.(22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, B. (2015). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecinin Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 405.
- Şeref, A. (2008). *III. Sınıf Yeni Hayat Bilgisi Ders Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, N. (2013). Hayat Bilgisinde Kişisel Nitelik (Değer) Öğretimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 130.
- Şimşek, S. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tay, B., Baş, B. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341.
- Tefek, A. F. (2016). *Hayat Bilgisi Dersindeki Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Edinim Durumları*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temur, H. (2004). *Çoklu Zeka Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tengilimoğlu, Ö. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak için Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkeş, S. (2008). *İlköğretim 1.Kademe 1-3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Okul Heyecanım Temasının Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğraş, H. (2011). *Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğur, T. (2006). *2005 İlköğretim 1.,2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Öğretimi. Şimşek, S. (Editör), *Sınıf Öğretmenleri ve Adayları İçin Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.251). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vural, M. (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Klavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

- Yapıcı, M. (2014). Yapılandırmacılık. Yıldırım İ.(Editör) , *Eğitim Psikolojisi* (s. 560). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yasavur, H. (2013). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanma Sıklıkları*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(7), 849.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, N., Turan, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420.
- Yıldız, S., Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten(1923) Günümüze(2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının "Çevre Eğitimi" Açısından İncelenmesi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yontar, A. (2015).Yaşama Tutulan Ayna: Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretimi. Gültekin, M.(Editör), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.212). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EK-1. Uygulanan Anket Örneği

Kıymetli meslektaşlarım,

Bu ölçek "İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri" bağlamında yürütülen bilimsel bir araştırma ile ilgilidir. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Bu ölçekte 40 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, düşüncenizi size verilen liste üzerinde, ayrılan yere ve örneğe uygun olarak işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen tutum listesi üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belli edecek herhangi bir işaret koymayınız.

Katkılarınız için çok teşekkür eder, saygıları sunarım.

Özer ÇELİK

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

() Bayan () Erkek

2. Mesleki kıdeminiz (yıl) :

() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 ve üstü

3. Yaşınız:.....**4. Mezun olduğunuz okul:**

- () Öğretmen Okulu
 () Eğitim Enstitüsü
 () Eğitim Yüksekokulu
 () Eğitim Fakültesi
 () Fen-Edebiyat Fakültesi
 () Diğer (Belirtiniz).....

5. Branşınız

- () Sınıf Öğretmenliği
 () Diğer (Belirtiniz).....

6. Okuttuğunuz sınıf:

- () 1. sınıf
 () 2. sınıf
 () 3. sınıf

2009 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Program kazanımları toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
2. Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir.					
3. Program içeriğinde temalar ile ders kazanımları arasında tutarlılık ve paralellik yeterli düzeydedir.					
4. Program öğrencilerin mevcut bilgilerini güncelleyebilmelerini sağlamıştır.					
5. Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
6. Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir.					
7. Program, öğrencileri öğretme -öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.					
8. Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.					
9. Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenciye gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi sağlamaktadır.					
10. Program kazanımları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerine uygundur.					
11. Program içeriği hiçbir yanlış anlama ve algılamaya meydan vermeyecek şekilde açık, anlaşılabilir bir şekilde sunulmuştur.					
12. Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.					
13. Program kazanımları, problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.					
14. Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zekâ alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.					
15. Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.					
16. Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.					
17. Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
18. Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.					
19. Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.					
20. Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.					
21. Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.					
22. Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.					

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
23. Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesi mümkündür.					
24. Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm önleriyle analiz etmektedir.					
25. Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgi düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.					
26. Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.					
27. Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.					
28. Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.					
29. Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.					
30. Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
31. Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.					
32. Temalarda ifade edilen ve kazandırılması gereken Atatürkçülük kazanımlarının önerilen etkinlikler dahilinde kazandırılmaktadır.					
33. Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.					
34. Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.					
35. Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlayacak yöndedir.					
36. Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.					
37. Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.					
38. Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.					
39. Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.					
40. Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.					

EK-2. Gönüllü Onam Formu



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

BU DOKÜMANI DİKKATLİCE OKUYUNUZ

Sizi “Hasan AYDEMİR” tarafından yürütülen “2009 Hayat Bilgisi Öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmaya katılmanız, soruları yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam/onay verdiğiniz anlamına gelmektedir.** Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen **Araştırma amacı** ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı:** İlgili literatürden alınan dönütlerle, 2009 Hayat bilgisi dersi öğretim programının kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından aksayan yönlerinin neler olduğunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir.
- Araştırmanın İçeriği:** Geçmişten günümüze tüm Hayat bilgisi dersi öğretim programları incelendiğinde programlarda yer alan eksikliklerin güncel anlamda değerlendirilmemesi zaman ve kaynak kaybını da beraberinde getirmektedir. Araştırma, olabilecek eksikliklerin tespit edilmesi ve gelecek programların hazırlanmasına katkı sağlanması için programın kazanımlarının, içeriğinin, eğitim durumlarının ve ölçme-değerlendirme boyutlarının ölçülmesini içermektedir.
- Araştırmanın Nedeni:** Bilimsel araştırma Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi:** 4 Ay

- e. **Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:** 600
- f. **Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):** Malatya Yeşilyurt ilçesindeki ekli listede belirtilen ilkokullar.

2. Çalışmaya Katılım Onayı (Katılımcı/Gönüllü):

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı (Reşit olanlar) için:

Adı-Soyadı:

İmzası:

Velayet ve vesayet altında bulunanlar için veli ve vasisinin:

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının Adı-Soyadı, Unvanı: Özer ÇELİK, Yüksek Lisans Öğrencisi

İmzası:

EK-3. İzin Belgeleri

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 61316475-44-E.14481142
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Özer ÇELİK)

22.12.2016

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 15/12/2016 tarih ve 50235129-100-E.17920 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özer ÇELİK, Yrd.Doç.Dr. Hasan AYDEMİR'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında, anket formlarını kullanarak ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu 21/12/2016 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının ilimiz Yeşilyurt ilçesindeki ilkokullarda uygulanması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
22.12.2016

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 61316475-44-E.14513694
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Özer ÇELİK)

23.12.2016

YEŞİLYURT İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) İnönü Üniversitesi Rek. 15/12/2016 tarih ve 50235129-100-E.17920 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 22/12/2016 tarih ve 14481142 sayılı onayı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özer ÇELİK, Yrd.Doç.Dr. Hasan AYDEMİR'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını ilimiz Yeşilyurt ilçesindeki ilkokullarda uygulaması ile ilgili ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Fatih ERDİM
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: 1- Onay (1 sayfa)
2- Anket (3sayfa)



T.C.
YEŞİLYURT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 45911749-44-E.14630927
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Özer ÇELİK)

27.12.2016

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 23/12/2016 tarih ve 61316475-44-E.14513694 sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünün "Anket Uygulama İzin Onayı (Özer ÇELİK)" konulu ilgi yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir. Uygulama için adı geçen Yüksek Lisans öğrencisine gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Cemal KALAY
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Yazı ve ekleri (5 sayfa)

DAĞITIM:
-Tüm İlkokul Müdürlüklerine