



T.C.

NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE
YER ALAN ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

SEVGİ YÜKSEL

Niğde

Ağustos, 2019



T.C.

NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE
YER ALAN ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

SEVGİ YÜKSEL

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahu TANERİ

Niğde

Ağustos, 2019

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alan Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/08/2019

(İmza)

SEVGİ YÜKSEL

ONAY SAYFASI

AHU TANERİ danışmanlığında Sevgi YÜKSEL tarafından Hazırlanan ‘Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alan Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi’ adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Temel Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


05/08/2019

JÜRİ :

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi AHU TANERİ

Üye : Doç. Dr. Halil TOKCAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nilgün DAĞ


.....

.....

.....

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE YER ALAN ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEL, Sevgi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahu TANERİ
Temmuz 2019, 86 sayfa

Bu çalışmada Hayat Bilgisi ders kitaplarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ‘Anadilde iletişim’, ‘Yabancı dillerde iletişim’, ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’, ‘Dijital yetkinlik’, ‘Öğrenmeyi öğrenme’, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’, ‘İnsiyatif alma ve girişimcilik’, ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ olmak üzere toplam 8 anahtar yetkinlik sınıf ve ünitelere göre taranarak incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokullarda okutulmakta olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ve 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitapları anahtar yetkinlikler açısından taranmıştır.

Araştırma bulgularına göre tüm sınıflar bazında en fazla üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’e yer verildiği görülmüştür. Yine ‘Anadilde iletişim’ ve ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’e tüm sınıf düzeylerinde yüksek oranda yer verildiği görülmüştür. Buna karşın ‘Yabancı dillerde iletişim’ ve ‘Dijital yetkinlikler’e ise tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda düşük oranda yer verilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının hazırlayıcılarına, öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Ders Kitabı, Anahtar Yetkinlik, Nitel Araştırma.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF LIFE SCIENCE TEXTBOOKS ACCORDING TO THE KEY COMPETENCIES IN TURKEY COMPETENCIES FRAMEWORK

YÜKSEL, Sevgi

Department of Basic Education

Advisor: Asst.Prof.Dr.Ahu TANERİ

July 2019, 86 pages

In this study, the Life Science textbook is intended to be examined in terms of key competencies within the framework of Turkey's key qualifications.. In this context, total of 8 key competencies like "Communication in mother tongue", "Communication in foreign languages", "Mathematical competence and basic competencies in science / technology", "Digital competence", "Learning to learn", "Social and citizenship related competencies", "Taking initiative and entrepreneurship", " cultural awareness and expression" were searched and examined. The research was conducted with the case study method within the scope of qualitative research model. The study was carried out by using easily accessible case sampling method. In the 2018-2019 academic year, 1st, 2nd and 3rd grade life science textbooks which were approved by the Board of Education and is being taught in primary schools were searched for key competencies.

According to the findings of the study, it was observed that "social and citizenship-related competencies" mostly take place in the third year sciences of life books on all classes basis. It was also observed that "Communication in mother tongue" and "Mathematical competence and basic competences in science / technology" were given a high rate at all grade levels. On the other hand, "Communication in foreign languages" and "Digital competencies" are low in all classroom levels. Based on the findings of the research, suggestions were made to the preparers, teachers and researchers of the Life Science curriculum.

Key Words: Life Science, Textbook, Key Competence, Qualitative Research Page.

ÖNSÖZ

Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri kapsamında, hayat boyu öğrenme yaklaşımı 2004 yılında Türkiye’de yeni öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının başlamasına neden oldu. Bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesini amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerinin birleşimi olan Hayat Boyu Öğrenme sürecinin temelleri okulöncesi ve ilkokul yıllarına dayanmaktadır. Bu nedenle hayat boyu öğrenme kapsamındaki anahtar yetkinliklerin genelde tüm öğretim programlarında, özelde ilkokul programlarında yer verilerek tüm bireyler için geliştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu kapsamda, okul ortamında yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek, yeterliliklere öğretim program ve kitaplarında yer vermek ve öğretmenlerin bu yeterliliklerin yararları hakkındaki farkındalığını artırmak amacıyla bu tez gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yetkinlikleri’ne hayat bilgisi dersi içeriğinde ne derece yer verildiğinin sistematik bir şekilde saptanmasının gelecekteki araştırmalara, öğretim programlarına ve öğretim uygulamalarına kaynaklık teşkil etmesini ve ışık tutmasını temenni ediyorum.

Tezin konu seçiminden, sonuçlanmasına kadar tüm aşamalarda rehberliği ve danışmanlığı ile bu ürünün ortaya çıkmasını sağlayan Saygı Değer Hocam Dr. Öğretim Üyesi Ahu TANERİ’ye teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Yüksek Lisans ve tez hazırlama sürecinde maddi ve manevi destekleriyle sürekli yanımda bulunan sevgili eşim Özgür YÜKSEL ve kızım Öykü YÜKSEL’e de teşekkür etmek istiyorum.

Sevgi YÜKSEL

Niğde/2019

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Önem.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ders Kitaplarının Tarihsel Gelişimi.....	8
2.2. Ders Kitaplarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi	10
2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Tarihsel Gelişimi	12
2.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi.....	14
2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinin Dünyadaki Gelişimi	14
2.4.2. Hayat Bilgisi Dersinin Türkiye'deki Gelişimi ve Değişen Hayat Bilgisi Programları	15
2.5. Hayat Boyu Öğrenme	23
2.6. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi	26
2.7. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi.....	28
2.8. Anahtar Yetkinlikler	28

III. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Hayat Bilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar.....	33
3.2. Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Araştırmalar	38

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli	42
4.2. Örneklemeye.....	43
4.3. Veri Kaynağı.....	43
4.4. Veri Toplama Aracı	44
4.5. Verilerin Analizi	45
4.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	45

V. BÖLÜM

BULGULAR

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	47
5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	49
5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	50
5.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna ait problemine İlişkin Bulgular	52
5.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular	53
5.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular	55
5.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	57
5.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular	60

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	64
6.2. Öneriler	71

KAYNAKÇA.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Anahtar Yetkinliklerin Dağılımı62

Şekil 2. 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Anahtar Yetkinliklerin Dağılımı62

Şekil 3. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Anahtar Yetkinliklerin Dağılımı63



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Hayat Bilgisi Ders Saatlerinin Öğretim Programlarına Göre Değişimi.....	16
Tablo 2. Araştırmada Ele Alınan Durum ve Alt Birimler.....	43
Tablo 3. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Anadilde İletişim’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	47
Tablo 4. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Yabancı Dillerde İletişim’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	49
Tablo 5. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/ Teknolojide Temel Yetkinlikler’ in Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	50
Tablo 6. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Dijital Yetkinlik’ in Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	52
Tablo 7. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Öğrenmeyi Öğrenme’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı.....	54
Tablo 8. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler’ in Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	56
Tablo 9. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	58
Tablo 10. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Kültürel Farkındalık ve İfade’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı	60

KISALTMALAR LİSTESİ

AB : Avrupa Birliği

HBÖ : Hayat Boyu Öğrenme

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s : Sayfa

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte tek öğretim aracı olmaktan çıkmış olmasına rağmen ders kitapları, eğitim ve öğretimde hâlâ temel araç olarak kullanılmaktadır (Kab, 2012: 16). Ders kitapları sadece öğretmenler için değil, bilgi verme ve bireysel öğrenmeye yardımcı olma yönüyle öğrenciler açısından temel öğrenme araçlarının başında gelmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005: 15).

Kitap bireyin aracıya ihtiyaç duymadan bilgilere erişebildiği yazılı metinlerin tamamı olarak tanımlanabilirken bu yazılı kaynağın okul ortamında öğrencilerin öğretiminde kullanılmasıyla ders kitabı niteliği kazanmaktadır. Nitelikli bir eğitim planlaması yapabilmek için düzenlenmesi gereken en önemli öğrenme materyallerinden olan ders kitabı çalışmamızın ana unsurunu oluşturmaktadır. Değişen modern koşulların ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim sisteminde, kitaplar öğrenci ve öğretmen için her zaman önemini korumaya devam etmektedir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğrenci hem de öğretmen için oldukça yararlıdır. Öğretmen için öğretim etkinliklerine yön verir ve bu etkinlikleri çeşitlendirir. Öğrenci için ise önceki öğrenmelerle ve yeni öğrenmelerle bağ kurduğu ulaşması kolay bir materyal olduğu için önemlidir (Güçlü, 2001: 20-22).

Aile ve okul bireyi hayata hazırlayan en önemli kurumlardır. Birey sosyal yaşam için gerekli bilgi, beceri ve değerleri ilk olarak ailesinden alır. Bireyin toplumsal hayata adım attığı ilk resmi kurum olan okul bireye ailesinden aldığı temel bilgi, beceri ve değerlere ek olarak yenilerini kazandırır ve bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunur. İlkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında yer alan hayat bilgisi dersi, çocukların sosyalleşmesinde onlara yardımcı olmayı amaçlar (MEB, 2005: 99).

Bilgi, ekonomik ve sosyal yaşamda hızlı ve derin değişikliklere yol açan bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim, yaşam boyu öğrenmeyi herkes için bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu kapsamda Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri, bilgi kavramında meydana gelen değişiklikler, hayat boyu öğrenme yaklaşımı 2004 yılında Türkiye’de yeni öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının başlamasına neden oldu. 2005 ilköğretim programında davranışçı yaklaşım terk edilmiş ve tüm dünyada

popülerite kazanan yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Kayman, Ilbars ve Artuner, 2012: 55-58).

Bu bağlamda hayat bilgisi öğretim programında bütünden parçaya anlayışı uygulanmış, öğrenci yeniden merkeze alınmış ve öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımı hedeflenerek köklü değişiklikler yapılmıştır (Kabapınar ve Akbal, 2010: 99). Hazırlanan yeni programda öğrencilere bilgileri doğrudan aktarmak yerine, bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması önerilmiştir. Ayrıca hayat bilgisi dersi konularının öğrencilerin günlük hayatlarıyla uyumlu olması, derslerin öğrencilerin dersten zevk alacakları şekilde düzenlenmesi gerektiği de vurgulanmıştır (MEB, 2005: 9).

Bilgi giderek daha fazla önem kazanması, ekonomi alanındaki değişim ve yaşlanan nüfus gibi demografik nedenlerle hayat boyu öğrenme Avrupa Birliği'nin üzerinde ısrarla durduğu bir kavramdır. Avrupa Parlamentosu'na göre hayat boyu öğrenme, bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesini amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleridir (European Parliament and the Council of Europe, 2006:2).

Hayat boyu öğrenme ile Avrupa Birliği vatandaşlarını ileri bilgi toplumu haline getirmek, daha fazla iş imkânı oluşturmak ve böylece ekonomik büyümeyi sağlamak amaçlamıştır. Ayrıca Avrupa Birliği vatandaşlarının sürekli olarak kendilerini yenilemeleri sayesinde değişen dünyaya uyum sağlamaları da hedeflenmiştir (European Commission, 2000: 3).

Hayat boyu öğrenme kavramı son yıllarda ülkemizde de yaygınlık kazanmıştır. Türkiye, 2000 yılında 31 ülkenin katılımı ile gerçekleşen Lizbon Stratejisi ile eğitim ve yetiştirme birliğine katılmış ve 2002 yılındaki Yaşam Boyu Öğrenme Kararında yer almıştır. 8. , 9. ve 10. Beş Yıllık Kalkınma Planında bu konu vurgulanmış ve herkes için hayat boyu öğrenme bir amaç olarak benimsenmiştir (DPT, 2001; DPT, 2006, DPT, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında '2009-2013 dönemi Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi' hazırlanmış ve kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerinin geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği hayat boyu öğrenme olarak tanımlanmıştır. 2014 yılında hazırlanan

2014/2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ile hayat boyu öğrenme programları daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur (MEB, 2014: 5).

Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, bu değişimlerin üretim ve ekonomik hayata etkisi bireylerin sürekli kendilerini yenilemelerini ve değişen şartlara uyum sağlamalarını gerektirmektedir.

Bu nedenle bireylerin bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri, ekonomi dünyasının gereksinimlerinin karşılanması ve bireylerin toplumsal ve ekonomik hayatta daha verimli olabilmeleri için yeterli düzeylerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme tüm bireyler için bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Avrupa Birliği'ne üye devletler 2004 mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla kendilerine referans noktası olabilecek bir yeterlikler çerçevesi geliştirilmesi konusunda karara varmışlardır. Bu bağlamda 32 ülkeden uzmanların yer aldığı bir komisyon oluşturmuştur. Komisyon hayat boyu öğrenmeyi destekleyen ve sekiz seviyeden oluşan öğrenme çıktılarına dayalı bir taslak hazırlamıştır. Hazırlanan bu taslak yeterlikler çerçevesinde birtakım değişiklikler yapılmış ve son hâli 23 Nisan 2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından *Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlikler Çerçevesi* adı altında kabul edilmiştir (Gözübüyük, 2013: 44).

Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi sekiz temel yeterlik alanı belirlemiştir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 13). Bu alanlar:

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile hayat boyu öğrenmeyi desteklemek, ulusal ve sektörel yeterlikler için ortak bir referans noktası oluşturarak üye ülke vatandaşı öğrenciler ile işgücünün Avrupa Birliği içerisindeki dolaşımını, eğitim kurumları arasındaki değişimi ve iş değiştirmelerini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Avrupa düzeyinde yeterlik çerçevesinin hayata geçirilmesi üye ve aday ülkelerin kendi yeterlikler çerçevesini uyarlamasına bağlıdır.

Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Tavsiye Kararı doğrultusunda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, bu yeterlilikler ile uyumlu olacak şekilde tasarlanmış, ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilik çerçevesi olarak tanımlanmıştır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015: 2-3).

Hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınan anahtar yetkinlikler, her bireyin kazanması gereken tanımlanmış 8 yetkinlik alanı içermektedir. Avrupa Referans Çerçevesi 8 ana yetkinliği belirlemekte ve her bir yetkinliğe ilişkin bilgi, beceri ve davranışları belirtmektedir. Bu yetkinlikler; Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnsiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade olarak sıralanmıştır.

Türkiye Yeterlilik Çerçevesi'nin temel işlevi, yeterlilikleri öğrenme kazanımları ile tanımlamak ve birbirleriyle karşılaştırma olanağı sunmaktır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, ülkemizin eğitim ve öğretim sistemini iyileştirme, yenileştirme ve uluslararası karşılaştırılabilirlik, ülkemizi diğer ülkelerin tanınması noktasında itici bir güce sahip olacaktır. Türkiye Yeterlilik Çerçevesi'nin uygulanması ve paydaşların katılımı ile eğitim ve öğretim sisteminde oluşturacağı değişim sonucu, hayat boyu öğrenmenin yaygınlaşması, toplumun ve iş dünyasının beklentilerinin karşılanması ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ivme kazandırması açısından yararlı olacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

1. 2018-2019 öğretim yılında okutulmakta olan hayat bilgisi ders kitaplarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi açısından belirlenen 8 anahtar yetkinliğin sınıf ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

2. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliğinin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

3. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Matematikselsel yetkinlik ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler’inin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

4. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Dijital yetkinlik’ yetkinliğinin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

5. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Öğrenmeyi öğrenme’ yetkinliğinin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

6. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ in sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

7. Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘İnisiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliğinin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliği sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

1.4. Önem

TIMSS ve PISA gibi uluslararası büyük değerlendirme çalışmalarının sonuçları, öğrencilerin gelecekteki işgücü piyasası için ihtiyaç duydukları Yaşam Boyu Öğrenme becerileri konusunda çok önemli eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bilgi ve yetenekler açısından anahtar yeterlilikler, bilgi temelli toplumun her bireyi için önemlidir (Aydın, 2015: 36).

Öğrencilerin değişimlere uyum sağlayabilmeleri, çağın gereksinimlerinin karşılanması ve bireylerin toplumsal ve ekonomik hayatta daha verimli olabilmeleri için, yeterlilik düzeylerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme kapsamındaki anahtar yetkinliklerin öğretim programlarında yer verilerek tüm bireyler için geliştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu kapsamda, okul ortamında yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek, öğretim program ve kitaplarında

yer vermek ve öğretmenlerin bu yeterliliklerin yararları hakkındaki farkındalığını artırmak stratejik olarak önemlidir.

Bilgi, ekonomik ve sosyal yaşamda hızlı ve derin değişikliklere yol açan bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim, yaşam boyu öğrenmeyi herkes için bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu kapsamda Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri, bilgi kavramında meydana gelen değişiklikler, hayat boyu öğrenme yaklaşımı 2004 yılında Türkiye’de yeni öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının başlamasına neden oldu. 2005 ilköğretim programında davranışçı yaklaşım terk edilmiş ve tüm dünyada popülerite kazanan yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Kayman, Ilbars ve Artuner, 2012: 55-58).

Okullar, öğretim programları ve öğretim etkinlikleri başarılı hayat boyu öğrenme için önemli bir rol oynamaktadır: Hayat boyu öğrenme kapsamında ders içeriklerinde anahtar yeterliklerine yer vermek ve buna bağlı olarak öğrenme etkinliklerini düzenleyerek çocukların ilgili kazanımlara ulaşmasını sağlamak hem çocukluk hem de ilerleyen dönemlerde oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle, hayat boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi çerçevesinde, anahtar yetkinliklerin hayat bilgisi derslerinde öğrenme ortamına ders kitapları aracılığıyla aktarılma düzeyini tespit etmek okulların çağa ayak uydurmasında ve öğrencilerin başarısında önemli bir faktör olacaktır. Bununla birlikte, uluslararası çalışmalardan elde edilen sonuçlar, hayat boyu öğrenme yeterliliklerinde birçok öğrenci için çok önemli düzeyde eksiklikler olduğu göstermektedir. Hayat boyu öğrenme anahtar yetkinliklerine hayat bilgisi ders içeriğinde ne derece yer verildiğinin, sistematik bir şekilde saptanması önem arz etmektedir. Sonuç olarak, literatür incelendiğinde şu ana kadar hayat bilgisi ders kitaplarının bu açıdan ele alınmadığı görülmektedir. Daha önceden bu şekilde bir araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle, yapılan bu çalışma önem arz etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

-Bu çalışmada 2018-2019 Öğretim Yılında, TTKB tarafından onaylanan her sınıf düzeyinde bir kitap incelenmiştir. İlkokul 1.sınıf(Kök-e yayıncılık), 2.sınıf(SDR İpekyolu yayıncılık), 3.sınıf(MEB yayınları).

-Bu çalışma, hayat bilgisi ders kitaplarının ana metinleri ile sınırlıdır.

-Çalışma, hayat bilgisi ders kitaplarında hayat boyu öğrenme kapsamında ve ilk defa 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan anahtar yetkinliklere ne derece yer verildiğinin tespiti ile sınırlıdır.

-Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki anahtar yetkinliklerin sınıf düzeyleri ve dersin ünitelerine göre ne derece ele alındığı ile sınırlıdır.

-Alıştırmalar, ünite sonu soruları araştırma kapsamına alınmamıştır.

-Çalışma nitel bir araştırma olduğundan veriler elde edilirken, okunan metinlerdeki anahtar yetkinlikler kişiden kişiye değişebilir niteliktedir. Bu nedenle hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerde anahtar yetkinlikler tespit edilirken bir kişinin okumasına bağlı kalınmamış uzman kişilerden de görüş alınarak anahtar yetkinliklerin belirlenmesi sağlanmıştır.

1.6. Tanımlar

Hayat Bilgisi Dersi: Hayat Bilgisi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş, çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımları için tasarlanan bir ders olarak tanımlanabilir (MEB, 2009: 6).

Hayat Boyu Öğrenme: Bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesini amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleridir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 10).

Anahtar Yetkinlik: Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi tarafından belirlenen ‘Anadilde iletişim’, ‘Yabancı dillerde iletişim’, ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’, ‘Dijital yetkinlik’, ‘Öğrenmeyi öğrenme’, ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’, ‘İnisiyatif alma ve girişimcilik’, ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ olmak üzere sekiz temel yetkinliktir. (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 13).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ders Kitaplarının Tarihsel Gelişimi

Öğretim programlarında yer alan bilgi, beceri ve davranışları öğrencilere kazandırmak eğitim-öğretim sürecin en önemli amacıdır. Bu sürecinin vazgeçilmez öğelerinden birisi de ders kitaplarıdır. Ders kitabı bir dersin öğretim programında belirtilen kazanımları desteklemek amacıyla yazılan metinler olarak tanımlanır. Başka bir ifade ile ders kitabı, öğretim programında planlanan amaç ve hedeflerin somut olarak gösterildiği bir eğitim aracıdır (Kabapınar, 2009: 368). Bir dersin içeriği ile ilgili bilgilerin bir araya getirilmesi ile oluşan eserdir. (Küçükahmet, 2004: 3).

Milli Eğitim Bakanlığı (1995: 598) ders kitabını örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak için hazırlanmış, içeriği öğretim programları doğrultusunda düzenlenmiş, gerektiğinde fasikül halinde de üretilebilen basılı eserler olarak tanımlar.

Öğretim programlarında yer alan bilgi, beceri ve davranışlar ders kitapları tarafından şekillendirilir (Meraç, 2006: 1). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretme-öğrenme etkinliklerini öğretim programlarından ziyade, ders kitaplarına göre düzenlediklerini ortaya koymuştur (Gülersoy, 2013: 12). Ders kitapları öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmaz, toplumun sosyal ve siyasal özelliklerini de yansıtır (Aslan, 2010: 218).

Ders kitaplarının ilk defa ne zaman kullanıldığı tam bilinmese de, Akdeniz, Arap Dünyası, Afrika, Amerika ve Asya'nın eski medeniyetlerinin, papirüs, palmye yaprakları veya bambudan yapılan parşömen veya akordeon kıvrımları üzerine okul eğitimi için metinler ürettikleri araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Sammler, 2018: 75). Wakefield (1998: 2), ilk ders kitaplarının, okuma-yazma için tasarlanmış dilbilgisi kurallarının ve okuma parçalarının bir karışımı olduğunu öne sürmektedir. M.Ö. 3000'li yıllara ait olduğu düşünülen, dilbilgisi ve matematik konularını içeren kil tabletlerin en eski ders kitapları olduğu kabul edilmektedir (Yalçın, 1994: 5).

Türk-İslam toplumunda da eğitim alanında ders kitapları yaygın olarak kullanılmıştır. Selçuklular döneminde Nizamiye medreselerinin kurulması sonucu eğitim toplum genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu medreselerde Arap dili,

edebiyat, şiir, hitabet, hadis, fıkıh, ahkâm, kelâm, mantık, geometri, tıp, astronomi ve felsefe dersleri verilmekteydi (Bozkurt, 2003: 324).

Osmanlı döneminde medreseler giderek yaygınlaşmıştı. Bu dönemde medreselerde daha çok dini eğitim verilmiştir. Bu dönemde ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinin merkezinde bulunuyordu. Müderris, ders kitabındaki metni okur ve sonrasında öğrencilere açıklardı. Öğrencilerin dersten önce kitaptan bir nüsha alıp okuması beklenirdi (Akgündüz, 2005: 27).

Avrupa'da da ders kitapları benzer şekilde kullanılmaktaydı. Öğretmen ders kitabında yazan soruyu okur, öğrenciler de yine ders kitabındaki metinde yer alan cevabı bularak soruyu yanıtlardı (Wakefield, 1998: 3). 15. yüzyılda matbaanın yaygınlaşması ve sonrasında Avrupa'da zorunlu eğitimin ortaya çıkması ile birlikte ders kitaplarında büyük bir değişim gözlemlendi. Ders kitapları, ulusal eğitimin en temel aracı haline geldi; toplumun dini ve kültürel değerlerinin gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynadı.

Osmanlı Devleti'nde modern eğitim kurumlarının oluşturulması ile birlikte ders kitaplarının da önemi giderek artmıştır. Bu dönemde Avrupa Devletleri örnek alınarak hazırlanan ilk ders kitapları, Abdullah Cevdet Paşa ve Keçecizade Fuat Paşa tarafından yazılan Kavaid-i Osmaniye ve Dr. Mehmet Rüştü Bey tarafından sıbyan mekteplerinde Türkçe alfabe derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan Nuhbet-ül Etfal olmuştur (Aslan, 2010: 217). 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde modern eğitim anlayışını benimsemiş okullarda kullanılan ders kitaplarının çoğu başta Fransa olmak üzere Avrupa devletlerinde kullanılan ders kitaplarının çevrilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanun'u ile Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi'nin esasları belirlenmiştir. Bu dönemde saltanat, Osmanlı Hanedanı ve hilafet gibi konular ders kitaplarından çıkarılmış; buna karşın Türk Kurtuluş Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşu, Cumhuriyet'in İlanı gibi konuların eklenmesiyle yeni nesillerin Cumhuriyetle olan bağlarını güçlendirmeyi esas alan değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde ders kitapları, Maarif Vekaleti tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından kararlaştırılmıştır. 1924 yılında yayımlanan bir genelge ile ilk ve orta dereceli okullarda okutulmasına izin verilen ders kitaplarının listesi belirlenmiştir (Aslan, 2010: 218).

Günümüzde ders kitaplarının öğretim programlarına uygun olarak hazırlanması ile ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde belirtilmiştir (MEB, 2019: 3). Bu yönetmeliğe göre ders kitapları,

- a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- b) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
- c) Reklam niteliğinde öğeler içermez.
- d) Bilimsel hata içermez.
- e) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- f) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır

Ders kitaplarının belirlenmesi günümüzde Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yapılmaktadır. Yayınevleri, yukarıdaki hususları dikkate alarak hazırladıkları ders kitaplarını, Talim ve Terbiye Kurulu'na başvuru yaparak değerlendirme sürecine başlamaktadır. Başvuru sonrasında taslak kitap, Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı tarafından ön incelemeye alınmakta ve bu aşamada taslak ders kitabının teknik değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu aşamadan sonra ise taslak ders kitapları, öğretmenler, akademisyenler ve uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından incelemeye tabi tutulmakta ve uygun görülen kitaplar bu süreç sonunda Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak seçilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ders kitapları sektöründe de değişimlere neden olmuştur. E-kitap ya da Z kitap olarak adlandırılan elektronik kitaplar hızla yaygınlaşmakta ve gün geçtikçe daha fazla bireye hitap etmektedir (Coşkun ve Taş, 2008: 60). Ses, video, animasyon ve etkileşimli uygulamalarla zenginleştirilen bu kitaplarla öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli hale getirilmesi hedeflenmektedir.

2.2. Ders Kitaplarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere rağmen ders kitapları günümüzde öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan başlıca araç olma özelliğini devam ettirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmaya göre

sınıf aktivitelerinin yüzde 70 ile yüzde 95'i ders kitaplarına bağılı olarak gerçekleşmektedir (Chambis ve Calfee, 1998: 42). Bir diğery araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüzde 92'sinin haftada en az bir defa öğrencilerden sınıf içerisinde ders kitabını kullanmalarını istedikleri ortaya konmuştur (Wakefield, 2006: 3-4). Ders kitapları Türkiye'de de öğrenme-öğretme süreçlerinde temel araç olarak kullanılmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%94) derslerini ders kitabına bağılı kalarak işlediğini görölmüştür (Özby, 2006: 36). Coşkun'a (2005: 422) göre öğretmenler, ders kitaplarını öğrenme- öğretme süreçlerinde vazgeçilmez bir araç olarak kabul etmektedirler. Bu araştırmalar dikkate alındığında ders kitaplarının öğretim programları ile öğrenci arasında bir köprü vazifesi gördüğü söylenebilir (Küçükahmet, 2004: 3).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte tek öğretim aracı olmaktan çıkmış olmasına rağmen ders kitapları, eğitim ve öğretimde hala temel araç olarak kullanılmaktadır (Kab, 2012: 26). Nitekim ders kitapları öğretmenlere çeşitli kolaylıklar sağlar. Örneğın ders kitapları öğretmenlerin eğitim- öğretim yılını ve derslerini planlamalarında kolaylık sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili kullanmalarına katkıda bulunur ve öğrencilerle ders içi iletişimlerine yardımcı olur. Son olarak, ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme kısımları öğretmenlerin öğrenme sürecini değerlendirmelerine katkıda bulunur (Güneş, 2002: 62).

Ders kitapları öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceğı bir bilgi kaynağıdır. Bu nedenle ders kitapları öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini artırır (Cinkılıç, 2010: 22). Öğrencileri nitelikli bireyler olarak yetiştirmeye yardımcı olması nedeniyle ders kitapları eğitimin önemli girdilerinden biri olarak değerlendirilir (Pingel, 2010: 4).

Bir ders ile ilgili ilk bilgiler genellikle ders kitaplarından öğrenilir. Ders kitapları öğrencilerin kendisini, yakın çevresini, ülkesini ve dünyayı daha iyi tanınmasına yardımcı olur. Derste öğretilenleri yeterince kavrayamayan bir öğrenci, ders kitabından ilgili konuyu tekrar edebilir ve eksikliğini giderebilir (Güneş, 2002: 62).

Ders kitapları öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmaz, öğretim programlarından belirtilen çeşitli becerilerin kazandırılmasına da katkıda bulunur. Özellikle tespit etme, tanımlama, betimleme, niteleme, sınıflama, rapor etme gibi

beceriler, ders kitaplarında yer alan aktiviteler yolu ile öğrencilere kazandırılır (Kab, 2012: 16). Ayrıca ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümleri, öğrencilerin konu ile ilgili neler öğrendiklerini kontrol etmelerine yardımcı olur (Kabapınar, 2009: 369). Akyol'a (1999: 253) göre ders kitapları kendi içerisinde tutarlı ve anlam bütünlüğü oluşturan paragraf, başlıklar ve metin bütünlüğüyle herhangi bir alanda öğrenme sürecini kolaylaştıran ve etkili öğrenmeye katkı sağlayan materyallerdir.

Toplumun kültürel değerlerinin yeni nesillere aktarılmasında ders kitapları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Erkmen, 1996: 38). Nitekim ders kitabı içerisinde yer alan metinler, öğrencilerin temel bilgi, beceri, değer ve inançlarını şekillendirirken, görseller ise toplumun temel özelliklerini yansıtır (Kabapınar, 2003: 321). Bununla birlikte ders kitapları yazıldıkları dönemin sosyal, siyasal ve ekonomik özelliklerinden izler taşır (Kab, 2012: 17; Pingel, 2010: 4). Farklı toplumların sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleri, ortak miraslar, ve içerisinde yaşadıkları dünya ile ilgili genel bilgiler de ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılır.

Ulusal kimlik oluşumunda ders kitapları önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitapları aracılığıyla tüm öğrencilere kolaylıkla ulaşılır. Toplumsal düzeni devam ettirmek, kültürel ve dini değerleri aktarmak amacıyla öğrencilerde aidiyet duygusu inşa edilir (Doğan, 2008: 32). Öğrenme/öğretme süreçlerinde kullanılan en yaygın araç olan ders kitapları, toplumun ortak belleğini meydana getirir ve hakim kültür öğrencilere aktarılır (Apple, 1993: 12; Gürses, 2010: 7). Örneğin Cumhuriyetin ilk yıllarında öğrencilerde Türk kimliği oluşturmak amacıyla ders kitaplarında Türk ırkının medeniyetlerin atası olduğu ve birçok icadın Türkler tarafından yapıldığı vurgulanmıştır. Bu sayede öğrencilere özgüven aşıl原因arak milli kimliğin oluşturulmasına çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2017: 378).

2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Tarihsel Gelişimi

Bireyi hayata hazırlayan en önemli kurumlar aile ve okuldur. Birey sosyal yaşam için gerekli bilgi, beceri ve değerleri ilk olarak ailesinden alır. Bireyin toplumsal hayata adım attığı ilk resmi kurum ise okuldur. Okul bireye ailesinden aldığı temel bilgi, beceri ve değerlere ek olarak yenilerini kazandırır ve bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunur. İlkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında yer

alan Hayat Bilgisi dersi, çocukların sosyalleşmesinde onlara yardımcı olmayı amaçlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005: 99).

Hayat bilgisi dersi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların tanım yaparken dersin farkı özelliklerine vurgu yaptıkları görülür. Örneğin Binbaşıoğlu (2003: 11) hayat bilgisi dersini, bireyin çevresine uyum sağlamasına katkı sağlayan bir ders olarak tanımlarken; Sönmez (2010: 9) günlük hayatta karşılık bulan bilgilerin verildiği bir ders olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Şimşek (2014: 52) de hayat bilgisi dersini çeşitli alanlarla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin bütüncül bir şekilde öğrenciye aktarıldığı bir ders olarak tanımlar.

Bazı tanımlarda ise hayat bilgisi dersinin iyi vatandaş ve iyi insan yetiştirme özelliğine vurgu yapılır ve hayat bilgisi dersi, ilkokulun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrencilere içerisinde bulunduğu çevreye etkin bir şekilde uyum sağlayabilmesi, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetişmesi için gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı bir ders olarak değerlendirilir (Kabapınar ve Baysal, 2004: 385; Kılınç ve Dere, 2013: 104; Kılınç ve Uygun, 2015: 2; Öztürk ve Dilek, 2005: 14). Güteryüz (2008: 12) ise hayat bilgisi dersini bireyin kendi kişiliğini, içerisinde bulunduğu çevreyi deneyimleriyle keşfederek ve toplumun kültürel değerlerine uyum sağlayarak oluşturması süreci olarak tanımlar. Gerçekten de hayat bilgisi dersi, çocuğun bireysel kimlik oluşumunun ilk yıllarında, günlük yaşantısında karşılaştığı veya karşılaşılabileceği sorunlara alternatif çözümler sunabilmesi, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve iyi bir vatandaş olarak sosyal hayata katılabilmesine yardımcı olan bir derstir (Güneş ve Demir, 2007: 170).

Hayat bilgisi dersinin tanımlamaya çalışan bazı araştırmacılar ise dersin yaparak ve yaşayarak öğrenme özelliğine dikkat çeker. Nitekim Tay ve Yıldırım (2013: 85) hayat bilgisi dersini, bireyin günlük hayatında ihtiyaç duyacağı bilgilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışı esas alınarak sunulduğu bir ders olarak tanımlar. Bektaş (2007: 14) da aynı özelliğe vurgu yaparak hayat bilgisi dersini aile ortamında yaşayarak öğrenilen bilgi, beceri ve değerlerin okul ile ilişkisinin kurulabileceği bir disiplin olarak açıklar.

Tüm bu tanımlar incelendiğinde hayat bilgisi dersi çocukların kendilerini, doğal ve sosyal çevrelerini tanıyarak, içerisinde yer aldıkları topluma uyum sağlamalarına katkıda bulunan, günlük hayatlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve

değerleri yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan ve onları iyi birer insan ve vatandaş olarak yetiştirmelerini amaçlayan bir ilkökul dersi olarak tanımlanabilir.

Hayat bilgisi dersinin öğrencilerin kendilerini tanımalarına, sağlıklı ve güvenli bir hayat sürebilmelerine, içerisinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarına, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilmelerine, milli ve manevi değerleri içselleştirmelerine yaptığı katkı göz önüne alındığında ne derece önemli bir ders olduğu görülecektir. Nitekim 2018 yılında yayımlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda hayat bilgisi dersinin amacı, temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018: 8). Bu bağlamda hayat bilgisi dersi, öğrencilere doğal ve sosyal çevrelerini tanıyarak onlara uyumlu bir şekilde yaşaması, aile, okul ve günlük hayatında kurallara uygun yaşayabilmesi için gerekli bilgi ve beceriler ile milli ve evrensel değerlerin aktarılmasında oldukça önemlidir.

Hayat bilgisi dersinin öğrencilerin temel duyu organları ile algılayabileceği konulardan oluşması, çocukların gelişimsel durumlarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, hayat bilgisi dersi konularının öğrencilerin günlük yaşantıları ve yaşadıkları çevre ile ilgili olması dersi daha da önemli kılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2003: 11). Gerçekten de bireyi merkeze alan ve onun her yönü ile gelişimini hedefleyen hayat bilgisi dersi, öğrencilerin içerisinde yer aldığı doğal ve sosyal çevresini tanımalarına; günlük hayatta ihtiyaç duyacağı temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmasına katkı sağlamaktadır (Tay ve Baş, 2015: 342).

Hayat bilgisi dersi öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri sorunları ele alarak, onlara problem çözme becerisi kazandırması, içerisinde yer aldığı topluma ve ülkesine karşı sorumluluk, görev ve haklarını öğretmesi, doğal ve sosyal çevresine uyum sağlayarak iyi bir insan ve vatandaş olmasını amaçlaması açısından çok önemli bir derstir.

2.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi

2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinin Dünyadaki Gelişimi

Hayat bilgisi dersinin ilk defa ne zaman ve nerede ortaya çıktığı ile ilgili farklı görüşler vardır. Sönmez (2010: 9) hayat bilgisi dersinin insanlığın yaşamı kadar eski olduğunu iddia etmektedir. Buna karşın Bektaş (2013: 15) hayat bilgisi dersinin

düşünsel planda Platon'a dayandırmaktadır. Bektaş'a (2013: 15) göre Platon, öğrencilerine bir konuyu öğrenebilmeleri için eşyayı kullanmalarının gerekliliğini vurgulamıştır.

Baysal (1995: 13) ise hayat bilgisi dersinin 17. yüzyılda ortaya çıktığını öne sürmektedir. Baysal'a (1995: 14) göre eğitim-öğretimin çocukların yapısı dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gerektiği, gözlem ve düşünme ile birlikte konuşmanın da önemli olduğu ve eşyanın düzenli bir şekilde öğretilmesi gerektiği 17. yüzyılda Johann Amos Comenius tarafından ifade edilmiştir. Comenius'un 1658 yılında yayınlanan 'Orbis Sensualism Pictus' adlı eserinde hayatın bir bütün olacak şekilde ele alınması gerektiğini belirtmiş ve hayat bilgisi dersine ilişkin konuları belirleyerek bu konuların önemini belirtmesi nedeni ile Baysal (1995: 14) Comenius'un Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olduğunu söylemektedir.

Jean Jack Rousseau'nun bireyin doğumundan itibaren verilmesi gereken eğitimin ne şekilde olması gerektiğini örneklerle açıkladığı ve eğitim sürecinde doğallık vurgusunu yaptığı 'Emile ya da Eğitim Üzerine' adlı eserinin hayat bilgisi dersi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. 19. yüzyılda Johann Heinrich Pestalozzi, Fredrich Froebel ve John Locke gibi düşünürlerin eğitim-öğretimin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve konuların günlük hayatla ilgili olması gerektiğini vurgulamaları hayat bilgisi dersi üzerinde etkili olmuştur (Bektaş, 2013: 15).

Okul süreciden önce çocukların dünya, çevre ve yaşmaları daha çok aile, yakın arkadaş ve akrabalarla sınırlıdır. Okul çocuklara alışa geldikleri ortamlardan daha renkli, çeşitli uyaranlar sunarak daha çok boyutlu bir dünyaya açılmalarını sağlar. Hayat bilgisi dersi dünya, ülke, şehir, mahalle, aile ve birey ekseninde bütüncül ve toplu öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiş bir derstir. (Atlıhan vd. 2005:14). Çocuk hayat bilgisi dersinde toplumsal olay, olgu ve süreçler temelinde doğa ve toplumsal gerçekle bağ kurmaktadır (Sönmez, 2005: 4).

2.4.2. Hayat Bilgisi Dersinin Türkiye'deki Gelişimi ve Değişen Hayat Bilgisi Programları

Ülkemizde hayat bilgisi dersi kapsamında değerlendirilebilecek ilk ders, 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sıbyan mekteplerinde okutulması istenen 'Malumat-ı Nafia (Faydalı Bilgiler)' isimli derstir (Binbaşıoğlu, 2003:). İttihat ve Terakki döneminde rüştiyelerde okutulan ve insan bedeni, doğa ve

tarih ile ilgili temel bilgilerin verildiği ‘Durus-u eşya’ isimli ders de hayat bilgisi dersi kapsamında değerlendirilebilir (Akyüz, 2008: 178).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilanı ile birlikte diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır. 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanun’u ile ülke genelindeki tüm okullar Maarif Nezareti çatısı altında toplanmış ve saltanat yerine cumhuriyet prensiplerinin halk arasında benimsenmesini sağlamak amacıyla öğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Cumhuriyet ile birlikte eğitimde merkezi bir anlayış egemen olmuştur. Eğitim alanında Batı örnek alınmış ve John Dewey gibi çeşitli yabancı uzmanlar Türkiye’ye davet edilerek eğitim ile ilgili raporlar hazırlamaları istenmiştir (Kılınç, Erdoğan, Cavlazoğlu ve Burlbaw, 2014: 28). Gerek yurt dışından davet edilen uzmanlar gerekse de Türk Eğitimciler’in önerisi ile ilkokullarda okutulacak derslerin öğrencilerin ihtiyaçları ve yakın çevresi ile ilgili olması gerektiği kabul edilmiştir. Yeni nesillerin Cumhuriyet’in İlkeleri’ni benimsemeleri, Türk Kimliği’nin oluşturulması, birlik ve beraberlik duygusunun güçlendirilmesi amacıyla ilgili konular hayat bilgisi dersi konuları içerisine dahil edilmiş (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015: 310-11) ve hayat bilgisinin ders saati artırılmıştır (Akyüz, 2008: 179).

Tablo 1.

Hayat Bilgisi Ders Saatlerinin Öğretim Programlarına Göre Değişimi

Yıllar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
1924	4 Saat	4 Saat	5 Saat	13 Saat
1926	4 Saat	4 Saat	4 Saat	12 Saat
1936	5 Saat	6 Saat	7 Saat	18 Saat
1948	5 Saat	6 Saat	7 Saat	18 Saat
1968	6 Saat	6 Saat	6 Saat	18 Saat
1998	5 Saat	5 Saat	5 Saat	15 Saat
2005	5 Saat	5 Saat	5 Saat	15 Saat
2009	5 Saat	5 Saat	5 Saat	15 Saat
2015	4 Saat	4 Saat	3 Saat	11 Saat
2018	4 Saat	4 Saat	3 Saat	11 Saat

Kaynak: Akyüz, 2008; MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2018; Şahin, 2009.

Hayat bilgisi dersi Cumhuriyet’in İlanı sonrasında itibaren tüm öğretim programlarında yer almıştır (Kodaman, 1991: 192). 1924 tarihli ‘İlk Mekteplerin Müfredat Programı’, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilköğretim programıdır. İki yıl yürürlükte kalan bu öğretim programında hayat bilgisi dersi ismen yer almasa da ‘Musahabat-ı Ahlakıye’ ve ‘Yurttaşlık Bilgisi’ derslerinde hayat bilgisi dersi

konularına yer verilmiş; Türk Kurtuluş Savaşı' ve Cumhuriyet'in anlamı ile önemi konularına vurgu yapılmıştır (Şahin, 2009: 403).

1926 öğretim programı, John Dewey'in Türkiye ziyareti sonrası hazırladığı raporlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu programda öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmış ve derslerin çevre şartlarına uygun olarak işlenmesi önerilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003: 34). 1926 öğretim programı ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları bölgeleri iyi bir şekilde tanınmasını ve onların iyi birer yurttaş olarak yetiştirilmelerini amaçlamıştır. Bu amaçla öğretim programına eklenen hayat bilgisi dersi, isim olarak ilk defa 1926 öğretim programında yer almıştır.

İlk defa 1926 öğretim programında yer alan hayat bilgisi dersinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada dörder saat olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Ünite esasında göre hazırlanan Hayat Bilgisi dersinde birinci sınıfta yedi, ikinci ve üçüncü sınıfta beş ünite yer almaktaydı. Bu üniteler şunlardır (Güleryüz, 2008: 65):

- Sınıf Üniteleri: Mektebimiz, Evimiz ve Ailemiz, Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar, Yaz.
- Sınıf Üniteleri: Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar, Yaz.
- Sınıf Üniteleri: Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar, Yaz.

Bu ünitelerde ise sınıfta, okulda ve okul dışındaki davranışlarımız, evimiz, okulla ev arasındaki gidilen yön ve karşılaşılan şeyler, bedenimiz ve temizlik, çiftçilik ve tarlada geçen zamandan bahsedilmiştir. Mevsimler, bağ, bahçe, mevsimlik giyeceklerimiz, hükümet yapısı, çeşitli hastalıklar, ormanlar ve okul bahçesinde tarımsal deneyim gibi konular işlenmekteydi (Şahin, 2009: 404).

Cumhuriyetin ilk 20 yılında değişik alanlarda inkılâplar yapılmıştı. 1926 yılında henüz tüm inkılâplar bitmemiş olduğu için hazırlanan öğretim programı yeni rejimin anlayışını tam olarak yansıtmıyordu. Yapılan inkılâpları yeni nesillere tanıtmak ve yeni nesillerin inkılâpları benimsemesi için öğretim programlarında bir takım değişiklikler yapmak gerekmektedir. Bu nedenle Kültür Bakanlığı'nın talimatıyla öğretim programı 1936 yılında değiştirildi. 1936 öğretim programında hayat bilgisi dersinin amaçlarında vatan ve millet sevgisi vurgulanmıştır (Güleryüz, 2008: 7-8). Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik İlkeleri hayat bilgisi dersi konularında yoğun bir şekilde işlenmiştir. Hayat bilgisi dersinin

ders saatleri de artırılarak birinci sınıflarda beş, ikinci sınıflarda altı ve üçüncü sınıflarda yedi saat olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2008: 180).

1936 yılında hazırlanan öğretim programında hayat bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilere yaşadıkları çevreyi coğrafi açıdan tanıtmak, önemli tarihi olayları bilmelerini sağlamak, doğa sevgisi aşılamak, ev, okul ve toplumsal hayatı kavratmak ve ülkesine karşı sadakat duygusu aşılayıp milli bir kimlik oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca hayat bilgisi dersi kapsamında gezi ve gözlemler aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları çevre ile sıkı bir ilişki içerisinde olmaları teşvik edilmiştir (Gözütok, 2003: 42). 1939 yılında yapılan bir düzenleme ile köy okulları için çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hayat bilgisi dersi konularına 'Ziraat İşleri' bölümü eklenmiştir (Yıldız, 2009: 67).

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, Türkiye'de çok partili hayata geçiş gibi önemli olaylar, 1936'da hazırlanan öğretim programında değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. 1948 yılında hazırlanan öğretim programında demokrasi konusuna vurgu yapılmış, milli kültürün aktarımı ilkokulun temel görevlerinden birisi olarak ifade edilmiştir. Hayat bilgisi ders saatlerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ancak derslerin içerikleri artırılmıştır. Daha önceki hayat bilgisi derslerinde en fazla yedi ünite varken bu sayı 1948 öğretim programı ile 30 üniteye çıkarılmıştır (Yıldız, 2009: 68).

1948 öğretim programında yer alan hayat bilgisi dersi ile öğrencilerde sevgi, saygı, sorumluluk ve işbirliği duygularını geliştirerek onların ülkeye ve millete olan bağlılıklarını güçlendirmek amaçlanmıştır. Türk Toplumunun gelenek ve görenekleri tanıtılarak, Türk tarihindeki belirli kahramanların hayat hikâyeleri aracılığıyla öğrencilerde Türklük Bilinci oluşturmak da amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yakın çevresinin coğrafi özelliklerini gözlemleyip çevresini tanıtmayı, doğal varlıkların korunmasının önemini kavraması ve günlük olaylarla ilgili gözlem yaparak toplumsal hayata katılımını sağlamak hedeflenmiştir (Gözütok, 2003: 42).

1948 öğretim programı 20 yıl yürürlükte kaldıktan sonra 1968 yılında yenilenmiştir. 1968 yılında hazırlanan ilkokul öğretim programı 30 yıl uygulanmıştır. 1968 Öğretim Programında milli kimlik vurgulanmış ve öğrencilerin Türk kimliği ile gurur duyması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Atatürk İlke ve İnkılapları'na bağlılık, hak ve hürriyetlere saygılı olma, kanunlara uymanın önemi vurgulanmıştır.

Öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve güzel bir şekilde kullanması, günlük hayata yönelik bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği, boş zamanlarında spor yapması ve kültürel etkinliklere katılmasının önemi, sanata karşı ilgili olması ve sorumluluk alması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca ailenin önemi vurgulanmış ve başkaları ile işbirliği içerisinde çalışması gerektiğine değinilmiştir. Son olarak öğrencinin çalışmayı sevmesi, kendi yeteneklerine uygun iş tercih edebilmesi ve hesabını bilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Güleryüz, 2008: 46). Bu amaçlar doğrultusunda hayat bilgisi dersi için aşağıdaki başlıklar belirlenmiştir:

- Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin geliştirilmesi
- Vatandaşlık görev ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Toplumsal hayatta bireylerin birbirleri ile olan ilişkileri
- Ekonomik yaşam fikrinin ve becerilerinin geliştirilmesi
- Daha iyi bir hayat için gerekli yeteneklerin geliştirilmesi (Şahin, 2009: 404).

1968 Öğretim Programı bir önceki öğretim programına göre daha az ünite içermesine karşın (birinci sınıfta yedi, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise sekiz ünite), ünitelerin alt başlıkları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Gezi ve gözlem yönteminin kullanılması 1968 Öğretim Program'ında ısrarlı bir şekilde vurgulanmış ve farklı eğitim-öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (Mala, 2011: 78).

İlköğretimde kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1998 yılında yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Öğretim programları hazırlanırken Davranışçı Yaklaşım esas alınmış ve ayrıntılara önem verilmiştir (Şahin, 2009: 406-407). 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ı daha önceki öğretim programı esas alınarak yeniden düzenlenmesiyle geliştirilmiştir. Hayat bilgisi öğretim programında üniteler ülkenin ortak ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ana maddeler halinde belirlenmiştir.

1998 öğretim programında hayat bilgisi ders saatleri azaltılarak haftada beş saate düşürülmüştür (Akyüz, 2008: 187). Ders konuları üniteler şeklinde düzenlenmiş ve hedefler ve davranışlara yer verilmiştir. Hayat bilgisi ders saatlerinin azaltılmasına karşılık derste verilen bilgi artırılmış ve öğrencilerin bu bilgileri anlamlandırmadan ezberlemeleri istenmiştir. Öğretmen merkezli bir hale gelen hayat bilgisi dersinde

öğrencilerin bireysel farklılıkları önemsenmemiş buna karşın sonuca odaklı bir değerlendirme yer almıştır (Vural, 2005: 56)

Bir önceki öğretim programından farklı olarak 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında evde ve okulda demokrasi, haklar ve sorumluluklar, verimlilik ve bilinçli tüketicilik, çevreye duyarlılık, kendini tanıma ve çocuk sağlığı, telefon kullanımı gibi yeni konulara yer verilmiştir (Şahin, 2009: 408). Ayrıca öğretmenlerden ders konuları işlenirken basitten karmaşığa, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulması istenmiştir.

Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri, bilgi kavramında meydana gelen değişiklikler, hayat boyu öğrenme yaklaşımı 2004 yılında Türkiye'de yeni öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının başlamasına neden oldu. 2005 İlköğretim Program'ında davranışçı yaklaşım terk edilmiş ve tüm dünyada popülerite kazanan yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Bu bağlamda hayat bilgisi öğretim Program'ında bütünden parçaya anlayışı uygulanmış, öğrenci yeniden merkeze alınmış, ve öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımı hedeflenerek köklü değişiklikler yapılmıştır (Kabapınar ve Akbal, 2010). Hazırlanan yeni programda öğrencilere bilgileri doğrudan aktarmak yerine, bilgiye ulaşma yolları gösterilmiştir. Ayrıca hayat bilgisi dersi konularının öğrencilerin günlük hayatlarıyla uyumlu olması, derslerin öğrencilerin dersten zevk alacakları şekilde düzenlenmesi gerektiği de vurgulanmıştır (MEB, 2005: 9).

2005 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında birey biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ele alınmıştır. Ayrıca birey değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle hayat bilgisi öğretim programında birey, toplum ve doğa olmak üzere üç temel öğrenme alanı belirlenmiş ve değişim bu öğrenme alanlarını kapsayan genel bir boyut olarak ele alınmıştır. Hayat bilgisi dersleri için belirtilen üç öğrenme alanını kapsayan 'Okul Heyecanım', 'Benim Eşsiz Yuvam' ve 'Dün, Bugün, Yarın' adlı üç tema belirlenmiştir (MEB, 2005: 105).

Öğrenmekten keyif alan; kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık; kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşantıda ihtiyaç duyulan temel bilgilere, becerilere ve değerlere sahip; değişikliklere etkin bir biçimde uyum sağlayabilen mutlu bireyler yetiştirmek 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ının temel amaçları olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005: 12- 13).

2005 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında öğrencilere araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, eleştirel düşünme, iletişim, güvenlik ve korunmayı sağlama, problem çözme, öz yönetim ve yaratıcı düşünme becerileri ile adalet, barış, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005: 9- 10).

Hayat bilgisi öğretim programında 2009 yılında bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin gündelik yaşantısında kullanabilecekleri ve sosyalleşmeyi artırmaya yardımcı bilgilere 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında önem verilmiştir (Kurşun, 2013: 58). Daha önceki kazanımlar, küçük değişikliklerle 2009 Öğretim Program'ında da kullanılmıştır. Hayat bilgisi öğretim programı sarmal bir yapıda hazırlanmış ve her kazanım kendisinden sonraki kazanım için bir temel görevi görmüştür. Hayat bilgisi ders saatleri tüm sınıf düzeylerinde bir önceki öğretim programında olduğu gibi haftada beşer saat olarak kalmıştır.

2009 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ı daha önceki öğretim programında olduğu gibi öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri ezberlemeleri değil, bunları yorumlamaları ve öğrenme-öğretme sürecinde etkin görev alması beklenmektedir. Ayrıca hayat bilgisi derslerinin eğlenceli ve öğrencilerin aktif katılımı ile işlenmesi önerilmiştir (MEB, 2009: 10). 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında Birey, Toplum ve Doğa olmak üzere üç öğrenme alanı yer almaktadır. Öğrenme alanlarının belirlenmesinde öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır (Şimşek, 2010: 42). Temalar bir önceki öğretim programında olduğu gibi 'Okul Heyecanım', 'Benim Eşsiz Yuvam' ve 'Dün, Bugün, Yarın' olarak belirlenmiştir.

2016-2017 yılından itibaren birinci sınıflardan başlamak üzere 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ının uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmış, yerine 2015 yılında hazırlanan Hayat Bilgisi öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ı vizyonunda daha önceki programda olmayan özgüveni yüksek öğrenciler yetiştirme hedefini açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2015: 5). Ünite temelli yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ı öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahiptir. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında 1998 Öğretim Program'ında olduğu gibi (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998: 98) her bir ünite için özel amaçlar açıklanmıştır.

2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında en önemli değişiklik ders saatleri ve kazanım sayısında yapılmıştır. Birinci ve ikinci sınıflarda haftada beş saat olan ders saatleri haftada dört saate, üçüncü sınıfta ise beş saatten üç saate indirilmiştir. Ders saatlerinin azaltılması kazanım sayılarının da azaltılmasını gerektirmiştir. Nitekim 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında 292 adet kazanım varken, 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında bu sayı 146'dır (MEB, 2015: 12). Diğer bir ifade ile kazanım sayısı bir önceki Hayat Bilgisi Öğretim Program'ına oranla yarı yarıya azaltılmıştır.

Bir diğer değişiklik öğrenme alanları konusunda yapılmıştır. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında Birey, Toplum ve Doğa olmak üzere üç öğrenme esas alınırken, 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında öğrenme alanları kullanılmamıştır. Buna karşın ünite temelli yaklaşım benimsenmiş ve öğretim programı altı üniteden meydana gelmiştir. Ayrıca 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında ara disiplin anlayışının terk edildiği de görülmektedir (MEB, 2015: 11).

Hayat Bilgisi Öğretim Program'ı son olarak 2018 yılında değişmiştir. 2018 Öğretim Program'ında Hayat Bilgisi Ders'inin amacı 'temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek' olarak belirtilmiştir (MEB, 2018, 8). Ayrıca Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla

- Kendisini ve çevresini tanıyan,
- Aile değerleri ile içerisinde yaşadığı toplumun değerlerini benimsemeyen,
- Kişisel bakım, sosyal katılım, zamanı ve mekanı algılama, kaynakları verimli kullanma, bilimsel süreç ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip
- Doğaya ve çevreye saygılı
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun kullanabilen
- Vatanını seven; milli ve manevi değerleri benimseyen, bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2018: 8-9).

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında ders işlenirken müze ziyareti, resmi ve özel kurum ziyaretleri, doğa eğitimi gibi sınıf dışı ve okul dışı etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate

alınarak ders etkinliklerinde okul ve günlük hayat arasında ilişki kurulması önerilmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki varlıkları kullanarak hazırladıkları materyalleri sınıfta arkadaşları ile paylaşımlarının teşvik edilmesi ve bazı basit düzeyde deneylerle doğa içerikli kazanımların işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018: 9-10).

Ünite temelli yaklaşım 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında da benimsenmiş ve her sınıf düzeyi için 'Okulumuzda Hayat', 'Evimizde Hayat', 'Sağlıklı Hayat', 'Güvenli Hayat', 'Ülkemizde Hayat' ve 'Doğada Hayat' olmak üzere altı ünite belirlenmiştir (MEB, 2018: 13). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ı birinci sınıfta 53, ikinci sınıfta 50 ve üçüncü sınıfta 45 olmak üzere toplam 148 kazanımdan oluşmaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program'ında bireyin gelişiminin yaşamı boyunca devam ettiği ifade edilmiş ve Hayat Boyu Öğrenme' nin gerekliliği vurgulanmıştır.

2.5. Hayat Boyu Öğrenme

Bilgi toplumunun giderek daha önem kazanması, ekonomi alanındaki değişim ve yaşanan nüfus gibi demografik nedenlerle hayat boyu öğrenme Avrupa Birliği'nin üzerinde ısrarla durduğu bir kavramdır. Avrupa Parlamentosu'na göre hayat boyu öğrenme, bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesini amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleridir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 10). Hayat boyu öğrenme ile bireyin çağın gelişmelerine uyum sağlaması, ekonomik ve sosyal hayata etkin katılımıyla daha üst düzey bir yaşam kalitesine sahip olması amaçlanır.

Hayat boyu öğrenme;

- Örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitimi kapsar.
- Yaş, sosyal statü, ekonomik statü ve eğitim düzeyi açısından bir sınırlandırma getirmez.
- Sadece okullarda değil hayatın tüm alanlarında gerçekleşir.

Hayat boyu öğrenme kavramı ilk defa 1960'lı yıllarda kullanılsa da Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurum'u tarafından benimsenmesi on yıl sürmüştür. Avrupa Parlamentosu, birlik üyesi ülke vatandaşlarının hayat boyu öğrenme farkındalığının artmasını sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla

1996 yılını Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı ilan etmiştir. Bu çerçevede Avrupa Birliği Vatandaş'larının eğitim-öğretim alma konusunda teşvik edilerek bireysel gelişimlerinin sağlanması, eğitim-öğretim kurumları ile iş dünyası arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, bireylerin kendi ilgi ve isteklerine yönelik eğitim alma ve demokratik süreçlere katılımın artırılması vurgulanmıştır (European Council, 1995: 3-4). OECD (1996: 2-3) tarafından hayat boyu öğrenmenin temel özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- Sistematik bir öğrenme yaklaşımı sunması
- Öğrenci merkezli olması
- Öğrenmeyi teşvik etmesi
- Bireysel öğrenmeye vurgu yapması
- Ekonomik, sosyal ve kültürel hedeflerle ilgili olması

Küreselleşme ile mevcut bilgi ve becerilerin yenilenmesi gerekliliği nedeni ile hayat boyu öğrenme, 2000'li yılların başında daha da önem kazanmıştır. 2000 yılında Lizbon'da toplanan Avrupa Konseyi Devlet Başkan'ları, Avrupa Birliği'nin sağlam ekonomik temellere oturması gerektiğini ve ekonominin bilgi temelli olması gerektiği konusunu vurgulamış; bu hedefe ulaşmak amacıyla Hayat Boyu Öğrenme ile ilgili hedefler ortaya koymuşlardır.

Bu bağlamda birliğe üye ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak, eğitimden tüm bireylerin faydalanmasını sağlamak ve eğitimin daha geniş bir yelpazede verilmesini sağlamak hedeflenmiştir (Edwards ve Usher, 2001: 275).

Hayat boyu öğrenme ile Avrupa Birliği vatandaşlarını ileri bilgi toplumu haline getirmek, daha fazla iş imkânı oluşturmak ve böylece ekonomik büyümeyi sağlamak amaçlamıştır. Ayrıca Avrupa Birliği vatandaşlarının sürekli olarak kendilerini yenilemeleri sayesinde değişen dünyaya uyum sağlamaları da hedeflenmiştir (European Commission, 2000: 3).

Hayat boyu öğrenme kavramı son yıllarda ülkemizde de yaygınlık kazanmıştır. Türkiye, 2000 yılında 31 ülkenin katılımı ile imzalanan Lizbon Stratejisi ile eğitim ve yetiştirme birliğine katılmış ve 2002 yılındaki Yaşam Boyu Öğrenme Kararı'nda yer almıştır. Sekizinci, Dokuzuncu ve Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Hayat Boyu Öğrenme konusu vurgulanmış ve herkes için Hayat Boyu

Öğrenme bir amaç olarak benimsenmiştir (DPT, 2001; DPT, 2006, DPT, 2011). Kalkınma Plan'larında hayat boyu öğrenme programları aracılığıyla Türkiye Cumhuriyet'i Vatandaş'larının eğitim düzeylerinin yükseltilerek istihdam edilebilirliğini artırmak hedeflenmiştir. Ayrıca dünyasının gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanabilme, ekonomik okuryazarlık, yabancı dil, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, liderlik gibi beceriler ile sanat ve spor becerilerinin kazandırılması amacıyla hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesine önem verileceği vurgulanmıştır (DPT, 2011: 7-9).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında '2009-2013 dönemi Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi' hazırlanmış ve kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerinin geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği Hayat Boyu Öğrenme olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009b: 3). 2014 yılında hazırlanan 2014– 2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ile Hayat Boyu Öğrenme Program'ları daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur (MEB, 2014: 5).

2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi'nde öncelik tanınan ilk alan Türk Toplum'unca hayat boyu öğrenme kültürünün ve farkındalığının oluşturulması olmuştur. Bu amaçla kitle iletişim araçlarında hayat boyu öğrenme konulu yayınlar yapılması ve ülke genelinde öğrenme şenlikleri düzenlenmesi hedeflenmiştir.

Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması, 2014–2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi'nde öncelik tanınan ikinci alan olmuştur. Yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve meslek örgütlerinin Hayat Boyu Öğrenme etkinliklerinde aktif bir şekilde rol almaları hedeflenmiştir (DPT, 2011: 7- 9).

Ayrıca uzaktan öğrenme uygulamaları ile açık öğretim sisteminin geliştirilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısının artırılması ve kalitesinin geliştirilmesi, aile eğitim faaliyetlerinin teşvik edilmesi, eğitim kurumlarının fiziki mekânlarının halka açılması ve hayat boyu öğrenme kapsamında uluslararası işbirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Anderson ve Dron, 2011: 81-82).

Hayat boyu öğrenmeye ilişkin fırsatlara erişimin artırılması Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi'nde öncelik verilen üçüncü alandır. Bu bağlamda

yetişkinlerin bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmesi; okul öncesi eğitimin dezavantajlı gruplar gözetilerek yaygınlaştırılması, dezavantajlı grupların eğitime erişmesi için uzaktan eğitim ve açık öğretimden yararlanılması planlanmıştır. Ayrıca çalışan çocukların eğitime kazandırılması teşvik edilecektir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 3-5).

Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi'nde öncelik verilen bir diğer alan hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesidir. Bu amaçla bireylerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi, hayat boyu rehberlik sistemini destekleyen ulusal ve uluslararası kurumlarla işbirliği yapılması hedeflenmiştir.

Önceki öğrenilenlerin tanınması ve sisteminin geliştirilmesi öncelik verilen beşinci alandır. Bu nedenle bireyin okulda ve sonrasında öğrendiği bilgilerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında değerlendirilmesi düşünülmüştür.

Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi'nde öncelik verilen son alan Hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesidir. Bu amaçla konu alanı ile ilgili istatistiklerin oluşturulması ve strateji ve politika geliştirme amacıyla hayat boyu öğrenme alanında araştırmaların yapılması planlanmıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme ile ilgili bir web sitesi oluşturulmuş ve sitenin işlevselliği artırılmıştır (MEB, 2014: 24-26).

2.6. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, bu değişimlerin üretim ve ekonomik hayata etkisi bireylerin sürekli kendilerini yenilemelerini ve değişen şartlara uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerin bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri, ekonomi dünyasının gereksinimlerinin karşılanması ve bireylerin toplumsal ve ekonomik hayatta daha verimli olabilmeleri için, yeterlik düzeylerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme tüm bireyler için bir zorunluluk haline gelmiştir. Hayat boyu öğrenmenin toplumda karşılık bulabilmesi ve programın başarıya ulaşabilmesi için çeşitli alanlarda yeterlilikler belirlenmiştir (Bağcı, 2011: 140-41).

Avrupa Birliği'ne üye devletler 2004 mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla kendilerine referans noktası olabilecek bir yeterlilikler çerçevesi geliştirilmesi konusunda karara varmışlardır. Bu bağlamda 32 ülkeden uzmanların yer aldığı bir komisyon oluşturmuştur. Komisyon hayat boyu öğrenmeyi destekleyen ve

sekiz seviyeden oluşan öğrenme çıktılarına dayalı bir taslak hazırlamıştır. Hazırlanan bu taslak yeterlikler çerçevesinde birtakım değişiklikler yapılmış ve son hali 23 Nisan 2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından *Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlikler Çerçevesi* adı altında kabul edilmiştir (Gözübüyük Tamer, 2013: 44).

Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, Avrupa Birliğine bağlı ülkeler arasında yeterliklerin (derece, diploma ve sertifikaların) daha anlaşılır ve açık olmasını ve üye devletlerin yeterlik sistemlerinin birbirleriyle bağlantısını sağlamak için hazırlanmış ortak bir karşılaştırma veya çeviri aracı olarak tanımlanmaktadır (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 12-13). Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, her bir seviye için gereken en az bilgi, beceri ve yetkinliklerin açıklandığı sekiz seviyeden meydana gelmektedir. Birinci seviye en temel öğrenme düzeyini, sekizinci seviye ise en ileri öğrenme düzeyini temsil etmektedir.

Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi sekiz temel yeterlik alanı belirlemiştir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 13). Bu alanlar:

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade

Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile hayat boyu öğrenmeyi desteklemek, ulusal ve sektörel yeterlikler için ortak bir referans noktası oluşturarak üye ülke vatandaşı öğrenciler ile işgücünün Avrupa Birliği içerisindeki dolaşımını, eğitim kurumları arasındaki değişimi ve iş değiştirmelerini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır.

Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Tavsiye Kararında; üye ve aday ülkelerin kendi ulusal yeterlikler çerçevelerini geliştirmeleri ve bunları

Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile ilişkilendirmeleri önerilmektedir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 11).

2.7. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlikler Çerçevesi Tavsiye Kararı doğrultusunda bu yeterlikler ile uyumlu olacak şekilde tasarlanmış, ilk, orta ve yükseköğretim dahil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlik esaslarını gösteren ulusal yeterlik çerçevesi olarak tanımlanmıştır (Mesleki Yeterlik Kurumu, 2015: 2-3). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi belirlenirken ülkemizin eğitim felsefesi ve yapısı dikkate alınmıştır. Mesleki Yeterlik Kurumu (2015: 4) yeterlilik kavramını, ilgili eğitim kurumu tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını başarılı bir şekilde edinmesi üzerine verilen diploma, sertifika, ustalık belgesi, MYK mesleki yeterlik belgesi gibi resmi belgeler olarak tanımlar.

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile ülkemizdeki mevcut yeterliklerin bir araya getirilmesi, yeterliklerin kalitesinin artırılması, hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve desteklenmesi, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları için istihdam imkanları oluşturulması hedeflenmiştir (Mesleki Yeterlik Kurumu, 2015: 4). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi gibi sekiz seviyeden oluşmaktadır. Her seviye, o seviyenin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan öğrenme kazanımlarından meydana gelmektedir.

2.8. Anahtar Yetkinlikler

Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi tarafından belirlenen sekiz temel yetkinlik aşağıda açıklanmıştır (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 13).

Anadilde İletişim: Bireyin kendisini ifade edebilmesi ve başkaları ile iletişim kurması en genel manada anadili ile mümkündür. Anadil eğitimi sayesinde bireyin hem düşünme becerileri hem de ifade edebilme becerileri geliştirilir. Ayrıca çevresi ile kurduğu iletişimin kalitesi artırılarak modernleşmesine katkı sağlanır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015: 2). Hayat boyu öğrenmede bireyin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerine sahip olması oldukça önemlidir (Bağcı, 2011: 157). Bu nedenle anadilde iletişim yetkinliği hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen ilk yeterlik alanıdır. Buna göre bireyin duygularını,

düşüncelerini, isteklerini vb. herhangi bir ortamda sözlü ve/veya yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilmesi beklenmektedir. Bu yetkinlik, bireyin dilin gerektirdiği temel dilbilgisi kuralları ile yeterli düzeyde kelime bilgisine sahip olmasını da içerir. Ayrıca bu yeterlik alanı okuduğunu anlama, yazma, bağlama uygun bir şekilde çıkarımda bulunma gibi yetenekleri de kapsar.

Yabancı Dillerde İletişim: Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda ülkeler arası ilişkilerin gelişmesi, farklı toplumlarda yaşayan insanların iletişimin ve etkileşiminin artması ve kolaylaşması yabancı dil bilmenin gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca ekonomi dünyasında küreselleşen dünya pazarında başarılı olmak için tüketici ve üretici arasında sağlıklı ve güçlü iletişim kurmak gerekmektedir. Bu nedenle istihdam alanında yabancı dil bilme iş dünyasının önceliği haline gelmiştir (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 136).

Yukarıda belirtilen nedenlerle yabancı dilde iletişim kurma becerisine Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'nde yer verilmiştir. Hayat boyu öğrenme çerçevesinde bireyin sadece kendi dilinde değil başka bir dil ile de iletişim kurma becerisi kazanması hedeflenir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde bireyin anadilinde olduğu gibi yabancı dille iletişim kurmasını temel yetkinlik alanlarından biri olarak kabul etmiştir. Yabancı dilde iletişim için temel beceriler, konuşulan mesajları anlama, konuşmaları başlatma, sürdürme, sonuçlandırma ve kişinin ihtiyaçlarına uygun metinleri okuma, anlama ve üretme becerisinden oluşur. Yabancı dille iletişim müzakere, kültürlerarası anlayış ve uzlaşma becerilerini de gerektirir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 14).

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler: Matematik eskiçağlardan bugüne dünyayı anlamının ve bilişsel gelişimin sağlanmasında en etkin araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Gürbüz, Erdem ve Gülburnu, 2013: 256). Nitekim matematik dersleri aracılığıyla öğrencilere sadece matematik kavramları değil aynı zamanda problem çözebilme, mantıklı muhakemede bulunabilmede ve etkili kararlar verme becerileri de kazandırılır (MEB, 2009c: 4). Bu nedenle matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'nde ele alınan bir diğer yetkinliktir.

Bu yeterlik alanı iki kısımdan oluşur. Matematiksel yetkinlik matematik ile ilgili temel bilgiler, sayılar, ölçüler ve yapılar hakkında bilgi birikimini, bireyin

günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözebilmesi için yazılı veya zihinsel olarak dört temel işlem ile oran bulma yeteneğini kapsar. Bununla birlikte farklı derecelerde matematiksel düşünce becerilerini (mantıksal ve mekânsal düşünme gibi) ve formülleri, modelleri, yapıları, grafik ve çizelgeleri kullanma becerileri de matematik yeterliği kapsamında değerlendirilir. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kapsamında bireyden, evde ve iş hayatındaki yaşantısında temel matematiksel ilkeleri ve süreçleri uygulayabilmesi, argümanları takip edebilmesi ve değerlendirmesi beklenir. Ayrıca birey matematiksel olarak düşünebilmeli, matematiksel kanıtı anlayabilmeli ve matematiksel dilde iletişim kurabilmelidir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 15).

Bilimsel ve teknolojik yetkinlikler, bireyin toplumdaki bilimsel teorilerin, uygulamaların ve teknolojik ilerlemelerin fayda ve zararlarını daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bilimsel ve teknolojik yeterlik, bilimsel kavramları, prensipleri ve yöntemleri, bilim ve teknoloji ile ilgili temel bilgileri, doğal dünyanın temel prensiplerini içerir. Ayrıca bilim ve teknolojinin doğal dünya üzerindeki etkisinin anlaşılmasını kapsar. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'ne göre bireyler, bilimsel araştırmaların temel özelliklerini tanıyabilmeli ve bu araştırmaların sonuçlarını ve gerekçelerini değerlendirebilmelidir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 15). Bu bağlamda bireyler teknolojik araç ve makinelerin yanı sıra bir amacı gerçekleştirmek ve/veya kanıtı dayalı bir sonucu ulaştırmak için bilimsel verileri kullanma becerisine sahip olmalıdır.

Dijital Yetkinlik: Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı ve radikal değişimler bireyin iş ve günlük hayatında başarılı olabilmesi için teknolojinin doğası, rolü ve sağladığı fırsatlar hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda dijital yeterlik Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'nde ele alınmıştır. Dijital yeterlik, bireyin bilgi ve iletişim teknolojilerini kişisel, mesleki ve/veya iletişim amacıyla etkili, güvenli ve eleştirel bir biçimde kullanabilmesi, bilgiye erişebilmesi, değerlendirmesi ve saklayabilmesi; internet aracılığıyla ortak ağlara katılabilmesini içerir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeniliği ve yaratıcılığı nasıl desteklediğinin anlaşılması ve bu teknolojilerin kullanımında etik ilkelere dikkat edilmesi gerektiği de bu yeterlik alanı içerisinde değerlendirilir (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 135-136).

Öğrenmeyi Öğrenme: Bireyin öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını, öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkmasını, öğrenmek için ısrarlı olması Avrupa Yeterlikler Çerçevesi' nde ele alınan bir diğer yetkinlik alanıdır. Öğrenmeyi öğrenmek, hem bireysel olarak hem de grup halinde etkili zaman ve bilgi yönetimi de dahil olmak üzere kendi öğrenmesini organize edebilme ve öğrenmeye devam edebilme yeteneğidir. Yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, işlenmesi ve özümsemesi de öğrenmeyi öğrenmek kapsamında değerlendirilir (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 135-136).

Öğrenmeyi öğrenen bireyler özerk ve öz disiplinli bir şekilde öğrenmeye zaman ayırabilir, öğrenme süreçlerinde diğer arkadaşları ve öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışabilir ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşabilir (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 16).

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler: Sosyal yetkinlik kişisel ve toplumsal refah ve mutluluk ile doğrudan ilişkilidir. Farklı toplumlarda ve çevrelerde genel olarak kabul gören davranış kuralları ile görgü kurallarını anlamak başarılı kişilerarası ve sosyal katılım için oldukça önemlidir. Özellikle Avrupa toplumlarının çok kültürlü yapısında sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri Avrupa Yeterlik Çerçevesi içerisinde yerini almıştır. Bireyin iş ve sosyal hayata aktif bir şekilde katılmalarını, karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilme becerileri sosyal yeterlik olarak değerlendirilir. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireylerin, demokrasi, vatandaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin kavramları bilmesidir. Ayrıca sosyal ve politik kavramlar ve yapılar hakkındaki bilgiler de bu yeterlik alanı içerisinde değerlendirilir. Son olarak Avrupa toplumlarının çok kültürlü ve sosyoekonomik boyutlarını ve ulusal kimliğin Avrupa kimliği ile nasıl etkileşime girdiğini anlamak da bu yeterlik alanı kapsamındadır (European Parliament and the Council of Europe, 2006: 18).

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik: Girişimcilik, bireyin düşüncelerini hayata geçirmesi becerisidir. Girişimci bir birey, iş hayatında olduğu kadar kişisel ve sosyal hayatında da inisiyatif alır, bağımsızdır ve yenilikçi düşüncelere açıktır. Ayrıca planlama yapma, risk alma ve proje yönetme becerileri de bu alan içerisinde değerlendirilir. Bu kapsamda hedeflenen beceriler, planlama, organize etme, yönetme, liderlik etme, analiz etme, iletişim kurma, bilgi alma, değerlendirme ve kaydetme gibi proje yönetimi ile ilgili becerilerdir. Hem bireysel hem de başkaları ile işbirliği

içerisinde çalışabilme becerisi de bu kapsamda değerlendirilir (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 136).

Kültürel Farkındalık ve İfade: Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi Raporuna (2006: 18) göre kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği, müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir edilmesidir. Kültürel farkındalık, yerel, ulusal ve Avrupa kültürel mirasının ve dünyadaki diğer kültürlerin bilincini içerir. Bireyden popüler çağdaş kültür de dahil olmak üzere temel kültürel eserleri bilmesi beklenir. Son olarak Avrupa ve dünyanın diğer bölgelerindeki kültürel ve dilsel çeşitliliği koruma ve bu kültürlerin günlük yaşamdaki önemini anlamak da bu yeterlik alanı içerisinde değerlendirilir.

III. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Hayat Bilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Yıldırım (2006) tarafından bir yüksek lisans tez çalışması için gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen görüşlerine göre 2004-2005 öğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitapları değerlendirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen analizlere göre hayat bilgisi kitaplarının renk, şekil, yazı stili, yazı büyüklüğü, görüntü kalitesi gibi biçimsel ilkeler açısından olumlu olduğu görülmüştür. İçerik açısından ise hayat bilgisi ders kitaplarının öğrenci hazır bulunuşluğuna, önşart öğrenmelere, yakından uzağa ilkesine, akıcı bir dile uygun olduğu, temalara eşit bir şekilde yer verildiği, sosyo-kültürel temaların yeterli düzeyde içerdiği, gereksiz bilgileri içermediği, karar verme becerisi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim becerileri kazandırma, araştırma yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma açısından yeterli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine göre kitap içerikleri bilgi teknolojilerini kullanma, öz yönetim becerisi, bilimin temel kavramları açısından kısmen yetersizlikler göstermektedir. Son olarak bu araştırmanın bulgularına göre hayat bilgisi ders kitapları öğrencileri keşfetmeye yönlendirme, günlük hayatla ilişkilendirme ve yeni öğretim yaklaşımlarına uygun etkinlikler içerme açısından oldukça yetersizlik göstermektedir.

Uğur (2006) yüksek lisans düzeyinde bir tez çalışmasında öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisi ders kitaplarını içeriklerini program kazanımlarına uygunluk, beceri, tema ve içerdikleri etkinlikler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi ve temalarla ilişkili olarak kazanım sayılarının düşük olduğu, kazanımların gözlenebilir, ölçülebilir içerik ve etkinliklere dönüştürmede sorunlar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dersin temaları öğrenci ilgilerini artırma, seviyesine uygunluk, yakın çevreyle ilişkili olma, etkinlikler katılma, birey, toplum ve aile öğrenme alanlarının kazanımlarla örtüşmesi ve sarmal içeriklerle yeterli tekrar fırsatları vermesi açısından yeterli düzeyde bulunmuştur. Araştırmada gerek ders kitabı gerekse de çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenciyi merkeze alan, işbirlikli öğrenme ve yaratıcılığı, araştırma becerilerini geliştirici nitelikte olduğu, sınıf içi ve dışı farklı aktivitelerin zengin bir şekilde işe koşulduğu görülmektedir.

Ayrıca değerlerin kitap içeriklerine etkili bir şekilde yerleştirildiği, bireysel farklılıkların temele alındığı görülmüştür. Bununla birlikte etkinliklerin zaman-süre sınırları açısından belirsizlikler taşıdığı ve çoğunluklu ders işlenişinde etkinliklerin bazılarının tamamlanamadığı şekilde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çalışmada rretmen görüşlerine göre ders kitaplarının lme değerlendirme açısından yeni teknik ve araçlar içerdiği, fakat bunların kullanımı açısından açıklama ve örneklerin yeterli olmadığı, çok sayıda formun olmasının zaman ve uygulama açısından sorunlara yol açtığı görülmüştür.

Narin (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, vatandaşlık bilgi, değer ve becerilerinin kazandırılmasında hayat bilgisi derslerinin etkisi incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada işe koşulduğu karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını bu derse giren rretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bulgularına göre temel vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazandırma açısından program yeterli gözükmekle birlikte değerler açısından yetersizlikler söz konusudur. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise katılımcı rretmenler dersin kazanımlarının büyük lde uygun olmasına ve gerçekleşmesine rağmen milli değerler ve ilişkili kazanımlar açısından gerek içerikte gerekse de uygulamalarda yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Karaca (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 2005 Hayat Bilgisi rretim Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının genel ve özel becerileri içerme ve rencilere bu becerilerin kazandırılma durumu, rretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Nicel araştırmanın bulgularına göre programda n görülen genel-temel beceriler ve derse özel becerilere ders kitaplarında büyük lde yer verildiği ve bunların uygulamaya dönüştüğü görülmüştür. rretmen görüşlerine göre ders kitabında en çok n palana çıkan ve yer bulan genel beceri girişimcilik ve yaratıcılıktır. Yine rretmenler derse ilişkin özel becerilerde ise bilinçli tüketicilik konusundaki içerikleri çok olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Baysal (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada rretmen görüşlerine göre 2005 Hayat Bilgisi rretim Programı renci etkinlikleri incelenmiştir. Nicel araştırmanın bulgularına göre rretmenler hayat bilgisi dersi etkinliklerini dersin içeriğine, kazanımlara, rencilerin düzeylerine, çevredeki imknların uygunluğu konusunda olumlu ve yeterli düzeyde görmektedir. Bu çalışmanın bulgusuna göre

etkinlikler konusunda öğretmenlerce ileri sürülen en önemli sorun ise zamanın yetersizliğidir.

Yiğit (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada doküman taraması yöntemiyle Türkiye ve Fransa'daki hayat bilgisi ders kitapları arasındaki fark ve benzerlikler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmalar her iki ülke ders kitaplarının biçimselliği, içeriği ve işleniş açısından gerçekleştirilmiştir. Biçimsellik açısından Türkiye'deki Hayat Bilgisi kitaplarının daha renkli, resim içerikleri fazla ve çok zengin bir görseelliğe sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın Fransa'daki hayat bilgisi ders kitapları ise renksiz ve daha sade şekilde basılı bir forma sahip olduğu görülmüştür. İçerik açısından her iki ülkenin ders kitapları arasında benzerlikler olsa da Türkiye'de uzamsal konular, Atatürkçülük, okulu tanıma ve doğal afetler ile ilgili içerikler ders kitabında önemli oranda bir yer bulmaktadır. Buna karşın Fransız Hayat Bilgisi Kitap'larında ise plan yapma ve çizimi, kır, doğa ve sahil yaşamı, vatandaşlık ve mesleklere ilişkin içerikler ön plana çıkmaktadır. Son olarak her iki ülkenin ders kitapları işleniş açısından ele alındığında özellikle 2004 Türkiye'deki öğretim programlarıyla ilgili benzerliklerin büyük oranda arttığı, öğrenci merkezli, öz bakım becerilerine ve öğrenme stillerine dayalı çok yönlü etkinliklere işlenişte yer verildiği görülmüştür.

Bastık (2018) tarafından gerçekleştirilen karma desenli bir araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak hayat bilgisi dersi yaşam becerilerini kazandırma açısından incelenmiştir. Araştırmanın nicel yöntemle gerçekleştirilen boyutunda öğretmenler hayat bilgisi dersinin yaşam becerilerini kazandırmada önemli bir işlev ve rol gördüğü görüşüne sahiptirler. Diğer taraftan nitel araştırma bulgularına göre nazı yaşam becerilerini kazandırmada ve bu açıdan dersin içeriğinde yetersizlikler ve eksiklikler olduğu görülmüştür.

Akyol (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 3. sınıf hayat bilgisi öğretmen kılavuz kitabındaki ara disiplin kazanımları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Nitel araştırmayla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen görüşlerine göre ara disiplin kazanımları günlük yaşamla ilişkiler ve yaşama hazırlık sağlaması açısından ders için hayati öneme sahip ve programın temelinde olması gerekmektedir. Bununla birlikte çalışmanın diğer bulgularına göre ara disiplin kazanımlarının eğitim durumlarına dönüştürülmesinde, öğrenci merkezli etkinliklerle zenginleştirilmesinde, sınıf içi ve dışı öğretim teknikleriyle aktarılmasında sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca

sınıfların kalabalık olması, zaman ve materyal sorunları nedeniyle ara disiplin kazanımlarının gerçekleşmesinde sorunlar bulunmaktadır.

Karatay (2017) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada Türkiye’de 2005 yılından günümüze kadar izlenen eğitim politikalarının hayat bilgisi dersi programlarına yansımaları incelemiştir. Doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre MEB şuraları, kalkınma planları ve hükümet programlarında alınan siyasi temelli kararların program üzerinde güçlü etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu dönemde milli ve manevi unsurları öne çıkan değerler eğitimi, öğrenci merkezli eğitim konseptiyle ilişkili söylemler ve bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik politikaların dersin öğretim programları üzerinde güçlü yansımaları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Atatürkçülük ve Cumhuriyet değerlerine yönelik vurgu ve içeriklerin dersin öğretim programlarında azaldığı görülmüştür.

Tezcan (2016) tarafından gerçekleştirilen bir nitel araştırmada sosyal beceri eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışmada sosyal beceri eğitim programının sosyal becerilerin ve ilişkili sorunların çözümünde etkili olduğu görülmüştür. İçerik analiz bulgularına göre öğrencilerin en fazla hayır diyebilme ve iltifat etme becerilerinde artışlar olduğu gözlemlenmiştir.

Barlas (2015) tarafından gerçekleştirilen bir nicel araştırmada 5 adet hayat bilgisi dersine özgü, dokuz adette ortak becerinin öğrencilere kazandırılmasında dersin ne derece etkili olduğu incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre derste genel olarak hem ortak becerilerde hem de derse özgü beceriler öğrencilere büyük ölçüde kazandırılmaktadır. Ayrıca öğretmenler bu kazanım sürecinde aile ile işbirliği ve kazanımların yaşamla ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Kurşun tarafından (2013) gerçekleştirilen nitel bir araştırmada öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisi programının araştırma becerilerini kazandırmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre programın kazanımları doğrultusunda araştırma becerileri büyük oranda öğrencilere kazandırılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okulun alt yapısına, aile özelliklerine ve çevresel faktörlere bağlı olarak araştırma becerilerini kazanılmasında sorunlar bulunmaktadır.

Nerman (2011) tarafından gerçekleştirilen nicel bir çalışmada öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisi öğretim programlarınca öngörülen duyuşsal özelliklerin

öğrencilerde gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler hayat bilgisi ders kitaplarındaki duyuşsal kavramları öğrencilere kazandırılabilirlik açısından önemli bulmakta ve onların öğrenci gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda öğretmenler en çok sevgi en az ise sabır kavramının çocukların gelişimine uygun olduğunu düşünmektedir. Bu bulguların zıttı olarak öğretmenler duyuşsal kavramlara derste yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlere göre derste duyuşsal kavramların öğrenci davranışlarına dönüşmesinde sorunlar vardır.

Uğraş (2011) tarafından gerçekleştirilen nicel bir araştırma öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisi derslerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılma durumu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Analizlere göre okul türü, öğretmen özellikleri ve çocuğun bulunduğu çevreye göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanım düzeylerinde sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenlere göre yaratıcı drama etkinliklerinin yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği derslerde öğrencilerin bu iki düşünme becerisini kazanımları yüksek düzeydedir.

Yasavur (2013) tarafından gerçekleştirilen bir karma modellenli araştırmada hayat bilgisi derslerinde yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğretmenlerce kullanım durumu incelenmiştir. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin programın öngördüğü yaratıcı düşünme etkinliklerini önemsedikleri, uygulamada ise daha çok soru cevap, gösterip yaptırma, fakını bul, farklı olanı söyle gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre yaratıcı etkinliklere yönelik ölçme ve değerlendirme, aile desteği konularında sorunlar ve yetersizlikler söz konusudur.

Akbağ (2017) tarafından nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilen bir araştırmada hayat bilgisi ders kitapları içeriği eleştirel düşünme becerisi etkinlikleri açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre eleştirile düşünme etkinliklerinin çoğunlukla öneri düzeyinde öğretmen kılavuz kitaplarında yer aldığı, farklı teknik ve yöntemlerle zenginleştirilmediği, daha çok soru cevap etkinliklerinin ön plana çıktığı ve ilişkili tüm kazanımlarda örnek etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

Sultan (2016) tarafından nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak derste kazandırılmaya çalışılan kişisel

niteliklerin gerçekleşme düzeyi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre dersin kazanımlarında öngörülen kişisel nitelikleri kazanma durumunun 30 dan fazla mevcudu olan sınıflarda yüksek düzeyde kazanıldığı görülmüştür. Ayrıca okul türü açısından devlet okulları lehine kişisel nitelikleri kazanım düzeylerinde anlamlı farklar söz konusudur.

3.2. Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Araştırmalar

De-Juanas, Martín del Pozo ve Pesquero (2016: 123) tarafından İspanya'da gerçekleştirilen bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin temel yeterliliklerini geliştirmek için gerekli öğretim yeterlilikleri konusunda öğretmen değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin anahtar yeterlilikleri öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin en çok hangi öğretmenlik becerilerinin gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 286 ilköğretim öğretmeni örneklemiyle gerçekleştirilen nicel araştırmada öğretmenlerin temel yeterliliklerin geliştirilmesinde öğrenci motivasyonunu, çabasını ve sorumluluğunu artırma konusunda eğitim yeteneğine en yüksek değeri verdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler yabancı bir dili öğretim yeterliliğinin çok az düzeyde gerekli olduğunu düşünmektedirler. Araştırma bulgularına göre anahtar yeterliliklerin okul müfredatına entegre edilmesi ve uygulamada işe koşulmasında öğretmenler arasında öğretimsel farklılıklar söz konusudur.

Hatlevik, Ottestad ve Throndsen (2015: 220) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ortaokul 7. sınıflarda hayat boyu öğrenme kapsamındaki dijital yeterliliğin yordayıcısı olan değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. 125 okuldan 1793 öğrenci ve ilgili okulların yöneticileri (Norveç) üzerinde gerçekleştirilen karma modelli araştırmada hem öğrenciler arasında hem de okullar arasında hayat boyu öğrenme dijital yeterlilikler açısından oldukça yüksek düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. İleri regresyon analizlerine göre dijital süreçlere uyum, öz yeterlilik ve öğrencilerin aile eğitim durumu ve geçmişinin öğrencilerin dijital yeterlilik seviyelerinin belirleyicileri olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okuldaki öğretmenler arasında mesleki gelişim ve hayat boyu öğrenme kültürlerindeki farklılıklar, öğrencilerin dijital yeterliliklerinde anlamlı düzeyde farklılıklara yol açmaktadır. Araştırma bulgularına göre okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını, öz yeterliliklerini ve dijital katılımını destekleme konusunda sorunlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Ezquerria ve arkadaşları (2014: 155) tarafından gerçekleştirilen bir örnek olay araştırmasında, ortaokul öğrencilerinde anahtar yeterlilikleri geliştirmede proje temelli öğrenme ve görsel işitsel sunumların etkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında fen derslerinde hayat boyu öğrenme' nin ilkelerine dayalı olarak öğrenciler projenin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve sonuçlandırılmasına kadar tüm aşamalarda aktif kılınmış ve süreçler öğrencilerin inisiyatiflerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler hem dijital hem de bilim yeterliliklerinde önemli bir gelişme göstermişlerdir. Ayrıca tüm proje boyunca öğrencilerin, kişisel inisiyatif alma, öğrenmeyi öğrenme ve diğer temel yetkinliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Toyoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen karma modellen bir araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul ortamındaki yaşam boyu öğrenme kültürü incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin girişimcilik, anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlilikler ve dijital yeterliliklerin olumlu düzeyde gerçekleştiği buna karşın yabancı dillerde iletişim yeterliliğinin ise düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutlarına göre ise öğretmenler yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinin akademik başarıyı, milli ve kültürel değerleri, evrensel değerleri kazandırma, çağı yakalama ve okul kültürünü geliştirme açılarından önemli görmektedirler.

Seçkin (2015) tarafından gerçekleştirilen bir doktora tezinde, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak hayat boyu öğrenme yasa ve yönetmelikleri temelinde hayat boyu öğrenme politikalarını gelişim süreçleri ve bu konudaki evrensel etkileşimleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkiye'de HBÖ ye yönelik politika ve uygulamalarda AB katılım süreci ve perspektifinin etkili olduğu görülmüştür. Doküman analizlerine göre HBÖ sürecinin mesleki ve yaygın eğitime odaklandığı bununla birlikte örgün öğretim programlarına yansımalarının çok düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. Seçkin (2015) tarafından gerçekleştirilen bir doktora tezinde, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak hayat boyu öğrenme ayrıca araştırma bulgularına göre HBÖ programlarının finansman ve yürütülmesinde kamu kurumları arasında yetki çatışmaları ve koordinasyon sorunları bulunmaktadır.

Bahat (2013) tarafından gerçekleştirilen karma modellen bir araştırmada, yönetici görüşlerine dayalı olarak halk eğitim merkezlerinde hayat boyu öğrenme kapsamında yürütülen programlar hakkındaki görüş ve algılar incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre yöneticiler HBÖ yaklaşımının halk eğitim programları ile geliştirilmesi ve kazandırılması uygulamalarını önemli ve olumlu görmektedirler. Katılımcılara göre yaygın eğitim kurslarında HBÖ uygulamalarının başarılı olabilmesi için yerel unsurların işe koşulması, kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre programların şekillenmesi gerekmektedir. Program yöneticileri HBÖ temelli yaygın eğitim uygulamalarını içerik, eğitim durumu, kursiyer katılımı ve amaçların gerçekleşmesi açısından yeterli ve olumlu görmektedir.

Tortop (2013) tarafından nitel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bir çalışmada AB hayat boyu öğrenme yeterlik alanlarında MEB'in yapmış olduğu çalışmalar incelenmiştir. Doküman analizi ile gerçekleştirilen çalışmada AB hayat boyu öğrenme perspektifinin MEB'in MTEM, MGEP ve TEDP projeleriyle yaygın eğitim ve örgün eğitimde tüm öğretim kademelerinde geliştirilen programlarda önemli yansımaları olduğu görülmüştür. Ayrıca NEB tarafından geliştirilen öğretmen yeterlikleri çalışmasının genel ve özel alan yeterliklerinde hayat boyu öğrenme yaklaşımına atıflar söz konusudur. Tüm bu proje ve programlarda uygulamalardaki istikrarsızlık ve teknolojinin ortaya çıkardığı değişim sorunlarıyla baş etmede hayat boyu öğrenmenin önemli olduğu görülmektedir.

Ayçiçek (2016) tarafından gerçekleştirilen nicel bir araştırmada eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları betimsel olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının belirtilen yeterlik ve alışkanlıkları yüksek düzeydedir. Ayrıca öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mesleki kıdem, cinsiyet branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Gordon ve arkadaşları (2009: 239-240) gerçekleştirilen karşılaştırmalı bir doküman analizi çalışmasında, Avrupa Birliği'nin 27 Üye Devletinin eğitim sistemlerinde anahtar yeterliliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin politika ve uygulamaları değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, AB'deki ilk ve ortaokullarda Avrupa'daki Temel Anahtar Yeterlilikler Referans Çerçevesinde yer alan 8 temel yeterliliğin uygulanmasında ülkeler göre farklılıklar ve yetersizlikler olduğu rapor edilmiştir. Araştırma bulgularına göre hayat boyu öğrenme temel yeterliklerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin meslek öncesi ve hizmet içindeki eğitimleri önemli rol oynamaktadır

Lüftenegeger (2012: 27) ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yaşam boyu öğrenme uygulamalarının öğrencilerin özerklik ve öz düzenleme becerilerinde bir gelişmeye neden olup olmadığı sorusuna cevaplar aranmıştır. Çalışma 2266 ortaokul öğrencisi üzerinde ilişkiisel analizlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılara göre yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek (LLL) mevcut eğitim politikası için yüksek önem taşıyan bir konudur. Okulda, özerk öğrenme ve öz düzenleme davranışını öğrenme konusunda hayat boyu öğrenme motivasyonun önemli etkileri söz konusudur. Çok seviyeli analizler, hayat boyu öğrenme çerçevesinde düzenlenen öğretim programlarının uygulandığı okullarda özerklik algısının öğrencilerin motivasyonel inançlarıyla ilişkili olduğu ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve kendi performansını geliştirme algısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırma sonuçları, öğrencileri başarılı HBÖ' lere daha iyi hazırlamak için uygun öğrenme bağlamları sağlamanın önemini ortaya koymuştur.

Klug ve arkadaşları (2016: 680) Avusturyalı ortaokul öğrencilerinin HBÖ yeterlilikleri ve sınıf yapısı ve başarı ile ilişkisi incelemişlerdir. 36 ortaokuldan 5366 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada Okulların yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini geliştirmek için güçlü bir motivasyona sahip oldukları görülmüştür vardır. Ayrıca öğrencileri HBÖ yetkinlikleri, algılanan sınıf yapıları, öz düzenleme becerileri ve başarılarıyla olumlu yönde ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, okul türü ve cinsiyetten bağımsız olarak Avusturyalı öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri kazanmalarında bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Anahtar yetkinlikler kapsamında sınıf yapısı, öğrencilerin hedeflerini, ilgi alanlarını, öz yeterliliklerini ve öğrenme stratejilerini olumlu yönde yordamıştır.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynağı, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ‘Anadilde iletişim’, ‘Yabancı dillerde iletişim’, ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye temel yetkinlikler’, ‘Dijital yetkinlik’, ‘Öğrenmeyi öğrenme’, ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’, ‘İnisiyatif alma ve girişimcilik’, ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ olmak üzere toplam 8 anahtar yetkinlik sınıf ve ünitelere göre taranarak incelenmiştir. Anahtar yetkinlikleri tespit etmek açısından ve bu amaca hizmet eden en uygun araç doküman analizi olduğu için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Yöntem ve tekniklerin kronolojik tarihi incelendiğinde, nitel yöntemler ilk ve en önemli araştırma yöntemlerindedir. Bu yöntemler; gözlem, mülakat, doküman analizi yapılarak insanların ne yaptıkları, ne bildikleri ve ne hissettiklerini ortaya çıkartan yollardır (Patton, 2014: 7-8).

Araştırmada nitel araştırma yönteminde yaygın olarak kullanılan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77-78). Glesne (2013: 31) ise durum çalışmasının, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanıldığını belirtmiştir.

Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1994: 23).

Uygulamada durum çalışmasının çok farklı desenleri (tek durum, çoklu durum, vb.) bulunmakla birlikte, bu çalışmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde araştırmaya dâhil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 292). Çoklu durum çalışmasında

araştırmacılar eş zamanlı olarak birden fazla alanda çalışmazlar. Bir alanda bir durum için çalışarak daha sonra diğerlerine sistematik bir aşamalılıkta geçerler. Ek veri gerektiğinde önceki alana geçerler, fakat her iki alanda aynı zamanda çalışmazlar (Bogdan ve Biklen,1998: 63)

Bu araştırmada ele alınan durumlar ve alt birimleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmada Ele Alınan Durum ve Alt Birimler

Durum	Alt Birimler
Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerdeki temel yetkinlikler	1.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı
	2.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı
	3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı

4.2. Örneklem

Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde; belirlenmiş araştırma soruları ya da bazı önemli ölçütleri karşılayan, araştırma amacıyla uygunluk, yakınlık ve erişilebilirlik kriterlerini taşıyan durumlar örneklem birimi olarak belirlenmektedir (Luborsky ve Rubinstein, 1996:89). Örneğin, 9. sınıf ders kitaplarında demokrasinin yerini incelemeyi amaçlayan bir araştırmada araştırmacı, örneklemine yalnızca [TTKB] onaylanan ve MEB’ e bağlı okullarda ders kitabı olarak okutulmakta olan kitapları seçebilir. Bu noktada ders kitaplarının yaygın bir şekilde ulaşılabilirliği ve kolayca elde edilebilirliği ön plana çıkmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 95).

Söz konusu bu çalışmada [TTKB] tarafından onaylanmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin birçok şehrindeki ilkokullarda okutulmakta olan ve yaygın bir şekilde öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri Hayat Bilgisi ders kitapları araştırma örnekleme kapsamına alınmıştır.

4.3. Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını ilkokul 1./2./3. sınıf hayat bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Doküman olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen TTKB tarafından onaylanan; Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı(Kök-e Yayıncılık), Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı (Sdr İpekyolu Yayıncılık), 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders

Kitapları (Meb Yayınları) ele alınmıştır. Bu kitapların tamamı araştırma yapılan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle tüm Türkiye’de ders kitabı olarak okutulmaktadır.

4.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin elde edilmesi için 1. ,2. ve 3. sınıfların hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinler, anahtar yetkinlikler açısından incelenmiştir. Söz konusu ders kitaplarında, hangi yetkinliğe ne kadar yer verildiği sorusunu cevaplamak için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Merriam (2013: 24) dokümanları, nitel araştırmalarda üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, görsel dokümanlar, fiziki materyaller ve sanat eserleri olarak tanımlar. Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizlerinin yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188). Fraenkel ve Wallen (2006: 99) doküman inceleme için farklı aşamaların olduğunu ifade etmişlerdir. İlk olarak neyin analiz edileceğine karar verilmeli ve analiz birimleri belirlenmelidir. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilecek verilerin yerlerinin belirlenmesi ve elde edilen veriler ile amaçlar arasındaki ilişkiyi ifade eden mantıksal bir yapının oluşturulması gerekir.

Çalışmada ilkokul hayat bilgisi ders kitabı metinleri anahtar yetkinlikler çerçevesinde incelenmiştir. Metinler incelenirken ‘Yaşam Boyu Öğrenme için Türkiye Yeterlikler Çerçevesi’ baz alınarak dokümanlar incelenmiştir. Söz konusu yetkinlikler, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının içeriğindeki Türkiye Yeterlikler Çerçevesi’ne göre oluşturulmuş sekiz temel yetkinliktir (MEB, 2018: 5-6). Bunlar;

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade

Durum çalışması yapan bir araştırmacının geçerliği artırabilmesi için, bulduğu sonuçlara nasıl vardığını açık seçik ortaya koyması ve çıkarımlarıyla ilgili kanıtları

diğer kişilerin ulaşabileceği biçimde sunması gereklidir (şimşek, Yıldırım, 2008: 289). Ayrıca Durum çalışmalarında çalışmanın geçerliliğini artırmak için birden fazla uzman değerlendirmesi ya da görüşü ve veri türü veri toplama sürecinde kullanılmalı, toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin oluşturulmalı ve hazırlanan durum çalışma raporunun veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanmış bir kişiye okutulması ve görüşünün alınmalıdır. Bu kapsamda ders kitabındaki yetkinlikleri incelemek üzere sınıf öğretmenliği alan uzmanları, sınıf öğretmenliği lisans mezunu olup ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve araştırmacı uzman olarak yer almıştır. Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerde yer alan yetkinliklerin sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımını tespit etmek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi doküman inceleme formu ile geçerleştirilmiştir. Hayat bilgisi ders kitaplarının PDF formatlarına ulaşılmıştır. Daha sonra doküman inceleme formunda bulunan temel yetkinlikler ve yetkinliklere ilişkin açıklamalar göz önünde bulundurularak, bu yetkinlikleri karşılayabilecek anahtar kelimeler oluşturulmuştur. Bu anahtar kelimeler kullanılarak, hayat bilgisi ders kitapları incelenmiştir. Bu uzmanlar sınıf ve ünite düzeylerine göre temel yetkinlikleri ayrı ayrı incelemişler ve ortak bir çetele tablosu geliştirmişlerdir. Bu aşamada anahtar yetkinlikler sınıf düzeyi ve ünitelere göre çetele tablosuna yerleştirilmiştir. Daha sonra bu tabloda anahtar yetkinliğe karşılık gelen çeteleler sınıf düzeyi ve üniteler dikkate alınarak frekans ve yüzdelere dönüştürülmüştür.

4.5. Verilerin Analizi

Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerde yer alan anahtar yetkinlikleri tespit etmek için doküman inceleme formu kullanılmıştır. Bunun için öncelikle hayat bilgisi ders kitaplarının dijital kayıtları elde edilmiştir. Bu dijital kayıtlar, doküman inceleme formunda tespit edilen anahtar kelimeler yardımıyla birçok kez taranarak, elde edilen veriler Microsoft Excel 2010 paket programına girilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

4.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmanın nitel boyutunun geçerliliğini ve güvenirliğini artırmak adına Miles ve Huberman (1994: 64), Yıldırım ve şimşek (2011: 87-88), ve Patton (2014: 541) önerileri doğrultusunda yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

1. İç geçerliğin sağlanması için belirli bir doğgunluğa ulaşıncaya kadar veri toplanmaya ve analize devam edilmiş olup ve bu iş için yeterli zaman harcanmıştır.

2. Araştırmanın dış güvenirliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir Şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.



V. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlemesi ile elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sekiz anahtar yetkinlik kapsamında elde edilmiştir. Söz konusu bu yetkinliklerin her biri, bir araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Bu soruları cevaplayabilmek için, veriler, temel yetkinlikler göz önünde bulundurularak ‘Doküman İncelemesi Formuyla’ toplanmıştır. Analiz edilen veriler tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu ‘Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Sorunun cevaplanması için 1.-2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının her bir ünitesinde geçen metinler cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

“Anadilde iletişim’ anahtar yetkinliği ile ilgili yapılan incelemelerin sonucunda elde edilen verilerin yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Anadilde İletişim’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	36	30	40	27	49	44
Evimizde Hayat	19	16	42	29	17	15
Sağlıklı Hayat	5	4	6	4	3	3
Güvenli Hayat	18	15	29	20	16	14
Ülkemizde Hayat	15	12	16	11	16	14
Doğada Hayat	29	24	13	9	10	9
Toplam	122	%100	146	%100	111	%100

Tablo 3 incelendiğinde, birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin 122 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Tablo ünite bazında incelendiğinde, ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin sırasıyla; % 30 ‘Okulumuzda Hayat’, % 24 ‘Doğada Hayat’, % 16 ‘Evimizde Hayat’ , % 15 ‘Güvenli Hayat’, % 12 ‘Ülkemizde Hayat’ ve %4 ile ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Ünitelerde geçen ‘Anadilde iletişim’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Hoş geldiniz çocuklar! Ben, Oktay Şen. Sizin öğretmeniniz benim. Şimdi sizleri tanımak istiyorum. Yanınıza gelerek tek tek sizinle tanışacağım.’(1. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.14).

‘Benim adım Yasemin Kaya öğretmenim’ (1. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.14).

‘Arkadaşlar, çöpe attığımız bazı atıklar, yeni şeylere dönüştürülebilir. Bu işleme geri dönüşüm denir.’ (1. Sınıf, Doğada Hayat Ünitesi, s.183).

Tablo 3’e göre ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında ‘Anadilde İletişim’ yetkinliğine 146 farklı cümlede yer verildiği tespit edilmiştir. Ünitelere göre tablo incelendiğinde sırasıyla; % 29 ‘Evimizde Hayat’, % 27 ‘Okulumuzda Hayat’, % 20 ‘Güvenli Hayat’, % 11 ‘Ülkemizde Hayat’, % 9 ‘Doğada Hayat’ ve % 4 ile ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu ders kitabında geçen ‘Anadilde iletişim’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Sizi arkadaşlarınızdan ayıran özellikleriniz nelerdir?’

‘‘Bu dersimizde sınıfımıza yeni katılan arkadaşlarınızı tanıyalım.’ (2. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.12).

‘Çevremizdeki hayvanları sevmeliyiz. Sokakta yaşayan kedi, köpek ve kuş gibi hayvanların beslenmesine yardımcı olmalıyız. Hayvanlara zarar vermemeliyiz, onlara zarar verenleri uyarmalıyız.’ (2. Sınıf, Doğada Hayat Ünitesi, s.192).

Tablo 3’de üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında ‘Anadilde İletişim’ yetkinliğine 111 farklı cümlede yer verildiği görülmektedir. Ünitelere göre tablo incelendiğinde söz konusu yetkinliğin sırasıyla; % 44 ‘Okulumuzda Hayat’, % 15 ‘Evimizde Hayat’, % 14 ‘Güvenli Hayat’ ve ‘Ülkemizde Hayat’, % 9 ‘Doğada Hayat’

ve % 3 ile ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu ders kitabında geçen ‘Anadilde İletişim’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Elimizi ve yüzümüzü yıkayarak, düzenli banyo yaparak, dişlerimizi fırçalayarak kişisel bakımımızı yaparız. Kişisel temizliğimizi ve bakımımızı yaparken elektrik, su gibi kaynakları kullanırız.’ (3. Sınıf, Sağlıklı Hayat Ünitesi, s.78).

‘Benim adım Fatih. Tanıdık ve akrabalarımızı ziyaret etmeyi çok seviyorum. Babaannem, yakın bir akrabamızı ziyaret edeceğimizi söyledi.’ (3. Sınıf, Güvenli Hayat Ünitesi, s.94).

Tablo bir bütün olarak incelendiğinde birinci ve üçüncü sınıfların ‘Sağlıklı Hayat’ ünitesinde ‘Anadilde İletişim’ yetkinliğinin en az olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yine aynı sınıf düzeylerinde ‘Okulumuzda Hayat’ ünitesinde ‘Anadilde İletişim’ yetkinliğinin en fazla olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu ‘Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘Yabancı dillerde İletişim’ yetkinliğinin sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir. Sorunun cevaplanması için 1.- 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının her bir ünitesinde geçen metinler cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Yabancı Dillerde İletişim’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	0	0	0	0	0	0
Evimizde Hayat	0	0	0	0	0	0
Sağlıklı Hayat	0	0	0	0	0	0
Güvenli Hayat	0	0	0	0	0	0
Ülkemizde Hayat	5	100	4	100	5	100
Doğada Hayat	0	0	0	0	0	0
Toplam	5	%100	4	%100	5	%100

Tablo 4 incelendiğinde, ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliğinin bir ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında 5, ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında ise 4 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Ünitelerde geçen ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Türkiye artık benim de vatanım. Arkadaşlarımdan Türkçe öğreniyorum. Ben de onlara Almanca öğretiyorum.’ (1. Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.156).

‘Bugün komşumuz Nurcahan abla ile tanıştım. Türkmenistan’dan gelmiş Üniversitede okuyor.’ (1. Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.174).

‘Koşup yanına gittim. ‘Bizimle oynamak ister misin?’ diye sorduğumda beni anlamadı. Sadece ‘Benim adım İmad.’ diyebiliyordu ve ülkesinin adını söyleyebiliyordu. Anlaşılan dilimizi yeni öğreniyordu.’ (3.Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.136).

Tablo 4 ünite bazında incelendiğinde, ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliğinin tüm sınıf düzeylerinde sadece ‘Ülkemizde Hayat’ ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Buna karşın diğer ünitelerde söz konusu bu yetkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’ sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir. Sorunun cevaplanması için 1. , 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının her bir ünitesinde geçen metinler cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/ Teknolojide Temel Yetkinlikler’ in Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	18	21	19	19	23	20
Evimizde Hayat	14	16	10	10	31	27
Sağlıklı Hayat	18	21	23	23	20	17
Güvenli Hayat	25	29	24	24	26	23

Ülkemizde Hayat	7	8	3	3	6	5
Doğada Hayat	5	6	21	21	9	8
Toplam	87	%100	100	%100	115	%100

Tablo 5'e göre, birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında 'Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler' in 87 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Tablo ünite bazında incelendiğinde, 'Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler' sırasıyla; % 29 'Güvenli Hayat', % 21 'Okulumuzda Hayat' ve 'Sağlıklı Hayat', % 16 'Evimizde Hayat', % 8 'Ülkemizde Hayat' ve % 6 ile 'Doğada Hayat' ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında 'Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler' en fazla 'Güvenli Hayat' ünitesinde ve en az ise 'Doğada Hayat' ünitesinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen 'Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler' ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Sınıfım, okul kantininin üstünde; kütüphanenin altındadır.

'Sınıfımın karşısında öğretmenler odası vardır.' (1. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.21).

Tablo 5'e göre ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında 'Matematiksel ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler' ine 100 farklı cümlede yer verildiği tespit edilmiştir. Ünitelere göre 'Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler' değerlendirildiğinde sırasıyla; % 24 'Güvenli Hayat', % 23 'Sağlıklı Hayat', % 21 'Doğada Hayat' , % 19 'Okulumuzda Hayat', % 10 'Evimizde Hayat' ve % 3 ile 'Ülkemizde Hayat' ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu veriler kapsamında ikinci sınıf düzeyinde 'Matematiksel ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler' en fazla 'Güvenli Hayat' ünitesinde ve en az ise 'Ülkemizde Hayat' ünitesinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen 'Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler' ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Sağlık kurumlarında görev yapan doktorlar, hastaları muayene ederler. Hastaların iyileşmeleri için gerekli ilaçları reçeteye yazarlar.' (2. Sınıf, Sağlıklı Hayat Ünitesi, s.109).

Tablo 5'e göre, üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında 'Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler' 115 farklı cümlede geçmektedir. Ünitelere göre tablo incelendiğinde 'Matematiksel ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler' sırasıyla;

% 27 ‘Evimizde Hayat’, % 23 ‘Güvenli Hayat’, % 20 ‘Okulumuzda Hayat’, % 17 ‘Sağlıklı Hayat’, % 8 ‘Doğada Hayat’ ve % 5 ile ‘Ülkemizde Hayat’ ünitelerinde geçtiği görülmektedir. Bu verilere göre, üçüncü sınıf düzeyinde ‘Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ‘en fazla ‘Evimizde Hayat’ ünitesinde ve en az ise ‘Ülkemizde Hayat’ ünitesinde kendine yer bulmuştur. Söz konusu ders kitabında geçen ‘Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’ ile ilgili aşağıda bazı örnekler sunulmuştur.

‘Belediye otobüsleri, okul servisleri birlikte kullandığımız araçlardır. Bunların zarar görmesi hâlinde ülkemiz ekonomisi de zarar görür.’ (3. Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.132).

Mehmet - Ali, bugün okula gitmek istemiyorum. Haydi sen de benimle gel!

Mehmet-Beni seviyorsan benimle gelirsin. Yoksa seninle arkadaşlığımı bitiririm.

Ali - Hayır Mehmet benim okula gitmem gerekiyor.

‘Mehmet’ in Ali’ye söyledikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Siz Ali’nin yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?’ (3. Sınıf, Güvenli Hayat Ünitesi, s.106).

5.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna ait problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu alt probleminde ‘Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘Dijital yetkinliğin’ sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir. Sorunun cevaplanması için ilkökul düzeyinde hayat bilgisi ders kitaplarının metinleri cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Dijital Yetkinlik’ in Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	0	0	0	0	0	0
Evimizde Hayat	0	0	0	0	1	20

Sağlıklı Hayat	0	0	0	0	3	60
Güvenli Hayat	13	100	7	100	1	20
Ülkemizde Hayat	0	0	0	0	0	0
Doğada Hayat	0	0	0	0	0	0
Toplam	13	%100	7	%100	5	%100

Tablo 6 incelendiğinde, ‘Dijital yetkinlik’ in birinci sınıf düzeyinde 13, ikinci sınıf düzeyinde 7 ve üçüncü sınıf düzeyinde ise 5 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Ünitelerde geçen ‘Dijital Yetkinlik’ ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Televizyon, bilgisayar ve telefon evde kullandığımız iletişim araçlarıdır. Bu araçları kullanırken dikkatli olmalıyız.’ (1. Sınıf, Güvenli Hayat Ünitesi, s.107).

‘Günümüzde en çok kullandığımız araçlardan biri bilgisayarlardır. İnternet aracılığıyla bilgisayarda araştırmalar yaparak yeni bilgiler ediniyoruz.’(1. Sınıf, Güvenli Hayat Ünitesi, s.133).

‘Teknoloji, yaşantımızın bir parçası olmuştur. Evimizde ve okulumuzda kullandığımız teknolojik araç ve gereçler yaşantımızı kolaylaştırır. Bilgisayar, televizyon, cep telefonu kullandığımız teknolojik araçlardandır. Teknolojik araç ve gereçlerden faydalanırken onları güvenli kullanmaya özen göstermeliyiz. Genel Ağ ortamında tanımadığımız kişilerle iletişim kurmamalıyız. Bizim için güvenli olan Genel Ağ adreslerini kullanmalıyız.’ (2. Sınıf, Güvenli Hayat Ünitesi, s.137).

‘Defne ve arkadaşları, bugün derste enerji tasarrufu ile ilgili video izlemişlerdi.’ (3. Sınıf, Evimizde Hayat Ünitesi, s.67).

Tablo 6 ünite bazında incelendiğinde, ‘ Dijital yetkinlik ‘ birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde sadece ‘Güvenli Hayat’ ünitesinde ayrıca üçüncü sınıf düzeyinde ise ‘Evimizde Hayat’, ‘Sağlıklı Hayat’ ve ‘Güvenli Hayat ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Buna karşın diğer ünitelerde söz konusu bu yetkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu ‘Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘Öğrenmeyi öğrenme’ yetkinliği sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?’ şeklinde sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusunun cevaplanması için ilkökul düzeyinde hayat bilgisi ders kitaplarının metinleri cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde

elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 7’da verilmiştir.

Tablo 7.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Öğrenmeyi Öğrenme’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	10	28	14	44	19	17
Evimizde Hayat	9	25	6	19	11	10
Sağlıklı Hayat	2	6	1	3	7	6
Güvenli Hayat	5	14	1	3	25	22
Ülkemizde Hayat	6	17	10	31	39	35
Doğada Hayat	4	11	0	0	11	10
Toplam	36	%100	32	%100	112	%100

Tablo 7’ye göre, birinci sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi ders kitabında ‘Öğrenmeyi öğrenme’ yetkinliğinin 36 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Tablo ünite bazında incelendiğinde, ‘Öğrenmeyi Öğrenme’ yetkinliğinin sırasıyla; % 28 ‘Okulumuzda Hayat’, % 25 ‘Evimizde Hayat’, % 17 ‘Ülkemizde Hayat’, % 14 ‘Güvenli Hayat’, % 11 ‘Doğada Hayat’ ve % 6 ile ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında ‘Öğrenmeyi öğrenme’ yetkinliği en fazla ‘Okulumuzda Hayat’ ünitesinde ve en az ise ‘Sağlıklı Hayat’ ünitesinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen ‘Öğrenmeyi öğrenme’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Emre okuldaki müzik ve İngilizce kursuna gidiyor.’ (1. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.43).

‘Büyüyünce iyi bir müzisyen olmak istiyor. Yeni bir dil öğrenmekten hoşlanıyor.’

(1. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.43).

‘Ben bir Japon balığıyım. Adını bildiğin başka balıklar var mı? Ben akvaryumda barınıyorum. Diğer hayvanların nerede barındıklarını ve nasıl beslendiklerini biliyor musun?’ (1. Sınıf, Doğada Hayat Ünitesi, s.169).

Tablo 7'ye göre ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliğine 32 farklı cümlede yer verildiği tespit edilmiştir. Ünitelere göre 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliği değerlendirildiğinde sırasıyla; % 44 'Okulumuzda Hayat', % 31 'Ülkemizde Hayat', % 19 'Evimizde Hayat', % 3 'Sağlıklı Hayat' ve 'Güvenli Hayat' ünitelerinde geçtiği görülmektedir. Buna karşın 'Doğada Hayat' ünitesinde 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliği ile ilgili her hangi bir cümle tespit edilememiştir. Ünitelerde geçen 'Öğrenmeyi Öğrenme' yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Büyüdükçe yeni beceriler kazanırsınız, yapmakta zorlandığımız işleri daha kolay yapabiliriz.' (2. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.14).

'Arkadaşımızın yapacağı sunumu dinleme kurallarına uygun olarak dinleyelim.' (2. Sınıf, Okulumuzda Hayat, s.40)

'Yerküre ve Dünya haritası üzerinde ülkemizin yerinin nerede olduğunu öğrenmeliyiz.' (2. Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.151).

Tablo 7 incelendiğinde üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliğinin 112 farklı cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Ünitelere göre tablo incelendiğinde 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliği sırasıyla; % 35 'Ülkemizde Hayat', % 22 'Güvenli Hayat', % 17 'Okulumuzda Hayat', % 10 'Evimizde Hayat' ve 'Doğada Hayat' ve % 6 ile 'Sağlıklı Hayat' ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu verilere göre, üçüncü sınıf düzeyinde 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliği en fazla 'Ülkemizde Hayat' ünitesinde ve en az ise 'Sağlıklı Hayat' ünitesinde kendine yer bulmuştur. Söz konusu ders kitabında geçen 'Öğrenmeyi öğrenme' yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler sunulmuştur.

'Ali, okuldan eve gelince kendine bir plan hazırladı. Bu plana göre derslerine çalıştı.' (3. Sınıf, Evimizde Hayat Ünitesi, s62).

'Hasan, mevsimler değiştikçe sebze ve meyvelerin de sürekli değiştiğini fark etti. Hasan, meyve ve sebzeleri doğru zamanda tüketmenin önemini artık çok iyi biliyordu.' (3. Sınıf, Sağlıklı Hayat Ünitesi, s.82).

5.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu 'Hayat Bilgisi ders kitaplarında 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?'

şeklinde sorulmuştur. Araştırmannın bu sorusunun cevaplanması için ilkokul düzeyinde hayat bilgisi ders kitaplarının metinleri cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler’’ in Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	30	35	21	30	34	18
Evimizde Hayat	12	14	20	28	23	12
Sağlıklı Hayat	7	8	3	4	12	6
Güvenli Hayat	8	9	3	4	26	14
Ülkemizde Hayat	21	24	21	30	71	37
Doğada Hayat	8	9	3	4	24	13
Toplam	86	%100	71	%100	190	%100

Tablo 8’e göre, birinci sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi ders kitabında ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ in 86 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Tablo ünite bazında incelendiğinde, ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ sırasıyla; % 35 ‘Okulumuzda Hayat’, % 24 ‘Ülkemizde Hayat’ , % 14 ‘Evimizde Hayat’, % 9 ‘Güvenli Hayat’ ve ‘Doğada Hayat’ ve % 8 ile ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ en fazla ‘Okulumuzda Hayat’ ünitesinde ve en az ise ‘Sağlıklı Hayat’ ünitesinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Arkadaşlarımızla benzer ve farklı yanlarımızın olması doğaldır. Arkadaşlarımızın farklılıklarına saygı göstermeliyiz.’ (1. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.17).

‘-Bize yardım edebilir misiniz? Çocuklar polisten niçin yardım istiyor olabilirler? Kaybolduğumuzda ya da bizi rahatsız edenler olduğunda güvenlik görevlilerinden yardım isteyebiliriz.’ (1. Sınıf, Okulda Hayat Ünitesi, s.19).

Tablo 8'e göre ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında 'Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' in 71 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Ünitelere göre 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' değerlendirildiğinde sırasıyla; % 30 'Ülkemizde Hayat' ve 'Okulumuzda Hayat', % 28 'Evimizde Hayat', % 4 ile 'Sağlıklı Hayat', 'Güvenli Hayat' ve 'Doğada Hayat' ünitelerinde geçtiği görülmektedir. Ünitelerde geçen 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir

'Birlikte oynarken çok eğleniyorum.' (2. Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.17).

'Kızılay ve AFAD doğal afetlerde zarar görenlere ilk yardım, yiyecek, giyecek ve barınma yardımı yapar' (2. Sınıf, Doğada Hayat Ünitesi, s.206).

Tablo 8 incelendiğinde üçüncü sınıf 'Hayat Bilgisi ders kitabında 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' in 190 farklı cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Ünitelere göre tablo incelendiğinde 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' in sırasıyla; % 37 'Ülkemizde Hayat', % 18 'Okulumuzda Hayat', % 14 'Güvenli Hayat', % 13 'Doğada Hayat', % 12 ile 'Evimizde Hayat' ve % 6 'Sağlıklı Hayat' ünitelerinde geçtiği görülmektedir. Bu verilere göre, üçüncü sınıf düzeyinde 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' in en fazla 'Ülkemizde Hayat' ünitesinde ve en az ise 'Sağlıklı Hayat' ünitesinde kendine yer bulmuştur. Söz konusu ders kitabında geçen 'Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler' ile ilgili aşağıda bazı örnekler sunulmuştur.

'Hafta sonu babaannem ve dedem ziyaretimize geldiler. Onları kapıda karşıladık.' (3. Sınıf, Evimizde Hayat Ünitesi, s.46).

'Trafikten ve tehlikelerden uzak keyifle vakit geçirdiğimiz alanlar, bizim için güvenli oyun alanlarıdır. Arkadaşlarımla oyun alanlarında sık sık bir araya geliriz ve eğleniriz. Fakat eğlenirken aynı zamanda güvenliğimizi de korumalıyız. Bozuk, yıpranmış oyun araçlarını kullanmamalıyız. Kaydırdaktan kayarken ya da diğer oyun araçlarını kullanırken mutlaka kendi sıramızı beklemeliyiz.' (3. Sınıf, Güvenli Hayat Ünitesi, s.110).

5.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu 'Hayat Bilgisi ders kitaplarında 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliğinin sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?'

şeklinde sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusunun cevaplanması için ilkökul düzeyinde Hayat Bilgisi ders kitaplarının metinleri cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde ‘İnsiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliğini doğrudan ifade eden cümlelere rastlanmamıştır. Bu nedenle dolaylı olarak bu yetkinliği işaret eden cümlelere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan “İnsiyatif Alma ve Girişimcilik” Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	3	27	1	17	13	38
Evimizde Hayat	2	18	2	33	8	24
Sağlıklı Hayat	0	0	0	0	0	0
Güvenli Hayat	1	9	0	0	4	12
Ülkemizde Hayat	3	27	0	0	3	9
Doğada Hayat	2	18	3	50	6	18
Toplam	11	%100	6	%100	34	%100

Tablo 9 incelendiğinde, birinci sınıf düzeyinde hayat bilgisi ders kitabında ‘İnsiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliğinin dolaylı olarak 11 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Tablo ünite bazında değerlendirildiğinde, ‘İnsiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliğinin sırasıyla; % 27 ‘Okulumuzda Hayat’, ‘Ülkemizde Hayat’ ve % 18 ile ‘Evimizde Hayat’ ve ‘Doğada Hayat’ ünitelerinde işaret edildiği görülmektedir. Buna karşın ‘Güvenli Hayat’ ve ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde söz konusu yetkinliğe rastlanılmamıştır. Bu veriler ışığında ‘İnsiyatif Alma ve Girişimcilik’ yetkinliği en fazla ‘Okulumuzda Hayat’ ve ‘Ülkemizde Hayat’ ünitelerinde ve en az ise ‘Evimizde Hayat’ ve ‘Sağlıklı Hayat’ ünitelerinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen ‘İnsiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

‘Emre okuldaki müzik ve İngilizce kursuna gidiyor. Yeni bir dil öğrenmekten hoşlanıyor.’ (Okulumuzda Hayat 1.Sınıf. s.43).

'Gün içinde yapacaklarımı önceden planlarım ve plana uygun davranırım.' (1. Sınıf, *Sağlıklı Hayat Ünitesi*, s.90).

Tablo 9'a göre ikinci sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliğinin dolaylı olarak 6 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Ünitelere göre 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliği değerlendirildiğinde sırasıyla; % 50 'Doğada Hayat', % 33 'Evimizde Hayat' ve % 17 'Okulumuzda Hayat' ünitelerinde dolaylı olarak bu yetkinliğin işaret ettiği cümleler görülmektedir. Buna karşın ile 'Sağlıklı Hayat', 'Güvenli Hayat' ve 'Ülkemizde Hayat' ünitelerinde 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliğine rastlanılamam bu nedenle bu yetkinliğe dolaylı olarak işaret eden cümlelere yer verilmiştir. Ünitelerde geçen 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Ailemizle ilgili kararlar alınırken biz de düşüncelerimizi söylemeliyiz. Fakat yalnızca kendi düşüncelerimizin gerçekleşmesi için ısrar etmemeliyiz. Aile bireylerimizle birlikte ortak karar almalıyız.' (2. Sınıf, *Evimizde Hayat Ünitesi*, s.66).

'Grup arkadaşlarınız ile birlikte 'Hayvanları Koruma Günü' ile ilgili etkinliği planlayınız.' (2. Sınıf *Okulumuzda Hayat Ünitesi*, s.23)

'Çevremizdeki bitkileri korumalıyız ve yeni bitkiler yetiştirmeliyiz. Bitki yetiştirmek için uygun bahçemiz yoksa evimizde saksılarda çeşitli bitkiler yetiştirebiliriz.' (2. Sınıf, *Doğada Hayat Ünitesi*, s.191).

Tablo 9'a göre üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliğinin dolaylı olarak 34 farklı cümlede geçtiği görülmektedir. Ünitelere göre 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliği değerlendirildiğinde sırasıyla; % 38 'Okulumuzda Hayat', % 24 'Evimizde Hayat', % 18 'Doğada Hayat' ve % 9 ile 'Ülkemizde Hayat' ünitelerinde geçtiği görülmektedir. Buna karşın ile 'Sağlıklı Hayat', ünitesinde 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliğine rastlanılamamıştır. Ünitelerde geçen 'İnisiyatif alma ve girişimcilik' yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

Daha iyi oynayabilmek için okulda açılan satranç kursuna başladım (3.Sınıf, *Okulumuzda Hayat Ünitesi*, s.12).

'Babası: Defne çok güzel konuştun, senin bir önerin var mı? Defne: Evet, evimizdeki ekmek israfını önlemek için annemin bayat ekmeklerle yapabileceği yemek tarifleri bulabiliriz.' (3. Sınıf, *Evimizde Hayat Ünitesi*, s.58).

‘Bu arkadaşlarımızın ülkemize alışması için onlara destek olmalıyız. Onlarla ilgilenmeli, problemlerine çözüm aramalıyız. Farklılıklarımıza rağmen birbirimize saygı duymalıyız. Okulumuzda bulunan farklı milletlere sahip arkadaşlarımızı oyunlarımıza katarak onların okula alışmasına katkı sağlayabiliriz’ (3. Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.174).

5.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu ‘Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliğinin Sınıf düzeylerine ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?’ şeklinde sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusunun cevaplanması için ilkökul düzeyinde hayat bilgisi ders kitaplarının metinleri cümle bazında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde elde edilen sonuçların yüzde ve frekans dağılım değerlerine ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan ‘Kültürel Farkındalık ve İfade’ Yetkinliğinin Sınıf Düzeylerine ve Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	1.Sınıf (n)		2.Sınıf (n)		3.Sınıf (n)	
	f	%	f	%	f	%
Okulumuzda Hayat	12	44	11	34	4	21
Evimizde Hayat	3	11	6	19	3	16
Sağlıklı Hayat	4	15	3	9	3	16
Güvenli Hayat	1	4	3	9	2	11
Ülkemizde Hayat	3	11	4	13	2	11
Doğada Hayat	4	15	5	16	5	26
Toplam	27	%100	32	%100	19	%100

Tablo 10 incelendiğinde, birinci sınıf düzeyinde hayat bilgisi ders kitabında ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliğinin 27 farklı cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Tablo ünite bazında değerlendirildiğinde, ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliğinin sırasıyla; % 44 ‘Okulumuzda Hayat’, % 15 ‘Sağlıklı Hayat’ ve ‘Doğada Hayat’, % 11 ‘Evimizde Hayat’ ve ‘Ülkemizde Hayat’ son olarak % 4 ile ‘Güvenli Hayat’ ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliği en fazla ‘Okulumuzda Hayat’ ve en az ise ‘Güvenli Hayat’ ünitelerinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen ‘Kültürel Farkındalık ve İfade’ yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Ben, ablam, annem, babam, babaannem ve büyükbabam birlikte yaşıyoruz. En büyüğümüz büyükbabam. Büyükbabam, altmış beş yaşında. Adı Yusuf. Babaannem, altmış üç yaşında. Adı Aysel. Büyükbabam ve babaannem öğretmenmiş. Emekli olmuşlar.' (1.Sınıf, Ailemizde Hayat Ünitesi, s.60).

Tablo 10 incelendiğinde, ikinci sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi ders kitabında 'Kültürel Farkındalık ve İfade' yetkinliğinin 32 farklı cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Tablo ünite bazında değerlendirildiğinde, 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliğinin sırasıyla; % 34 'Okulumuzda Hayat', % 19 'Evimizde Hayat', % 16 'Doğada Hayat', % 13 'Ülkemizde Hayat', % 9 'Sağlıklı Hayat' ve 'Evimizde Hayat' ünitelerinde geçtiği tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliği en fazla 'Okulumuzda Hayat' ve en az ise 'Sağlıklı Hayat' ile 'Güvenli Hayat' ünitelerinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Çizdiğimiz resimler panomuzu güzelleştirecek.'(2.Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.23)

'Millî bayramlarda sınıfınızı süslerken nasıl bir etkinlik yapmak ister misiniz?' (2.Sınıf, Okulumuzda Hayat Ünitesi, s.24).

'Eniştem güzel türküleriyle aile toplantılarımızı neşelendiriyor' (2.Sınıf, Evimizde Hayat Ünitesi, s.54).

Tablo 10'a göre, üçüncü sınıf düzeyinde hayat bilgisi ders kitabında 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliğinin 19 farklı cümlede geçtiği tespit edilmiştir. Tablo ünite bazında değerlendirildiğinde, 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliğinin sırasıyla; % 26 'Doğada Hayat', % 21 'Okulumuzda Hayat', % 16 'Evimizde Hayat' ve 'Sağlıklı Hayat', % 11 'Ülkemizde Hayat' ve 'Güvenli Hayat' ünitelerinde geçtiği tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliği en fazla 'Doğada Hayat' ve en az ise 'Ülkemizde Hayat' ile 'Güvenli Hayat' ünitelerinde kendine yer bulmuştur. Ünitelerde geçen 'Kültürel farkındalık ve ifade' yetkinliği ile ilgili aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

'Mehmet Akif, Ulusal marşımız olan İstiklâl Marşı' nın yazarı ve milî şairimizdir' (3.Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.13).

'Müzedeki eskiden insanların kullandıkları araç ve gereçler sergileniyordu. Eserler camekânlı dolaplara konulmuştu. Bunlar topraktan, kemikten, bakırdan

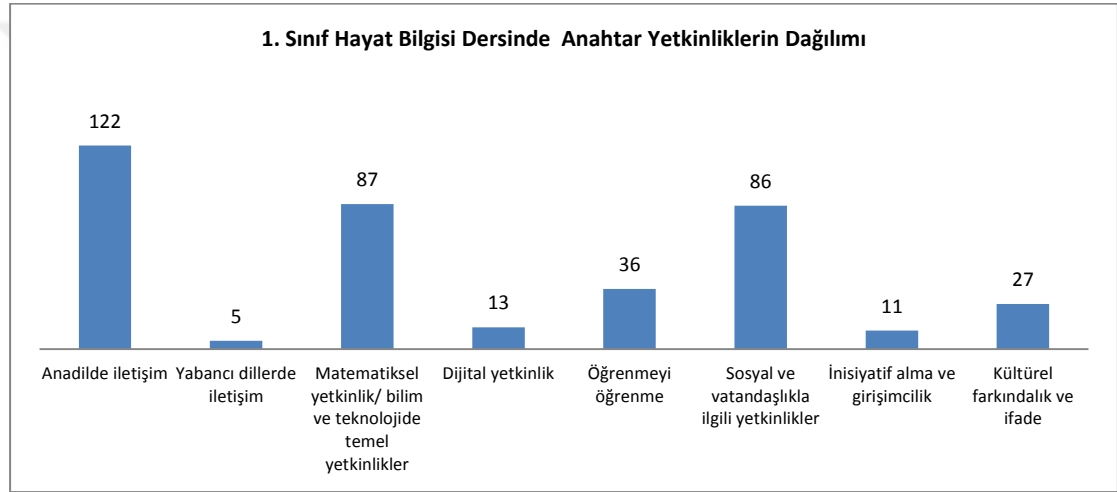
yapılmış eşyalardı. Bunların yanı sıra taştan yapılmış heykeller de sergileniyordu. (Kültürel farkındalık ve ifade) O dönemlerde yaşamış insanların düşünce, yaşayış ve sanat anlayışları ile ilgili bilgi sahibi olduk'. (3.Sınıf, Ülkemizde Hayat Ünitesi, s.124).

'Hafta sonu köyde yaşayan dedemin yanına gittik. Dedem üzgün görünüyordu. Nedenini sorduğumuzda birden yüzü asıldı.' (3.Sınıf, Doğada Hayat Ünitesi, s.13)

Bütün yetkinlikleri sınıf bazında değerlendirebilmek için doküman inceleme sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki şekillerde sunulmuştur.

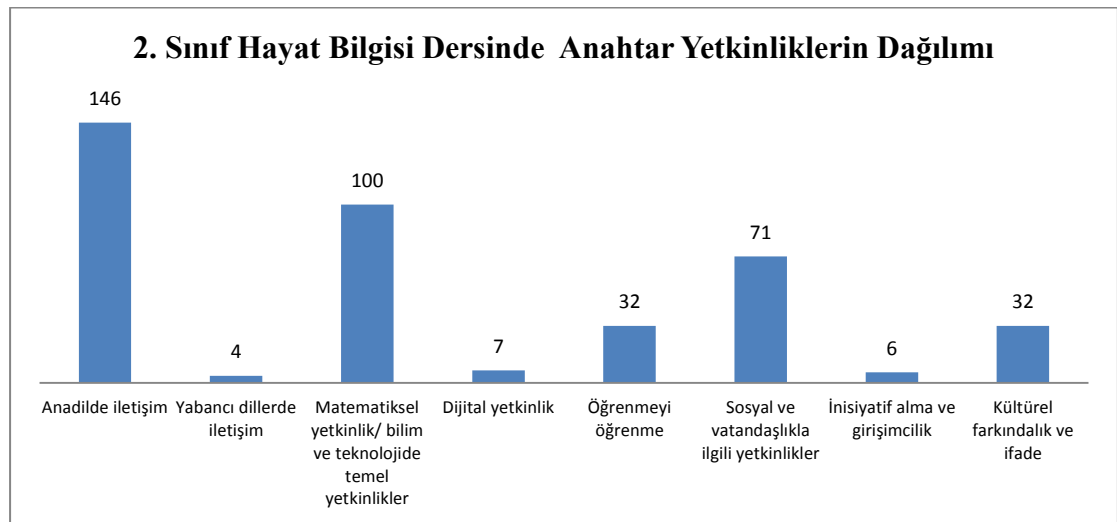
Şekil 1.

1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Anahtar Yetkinliklerin Dağılımı



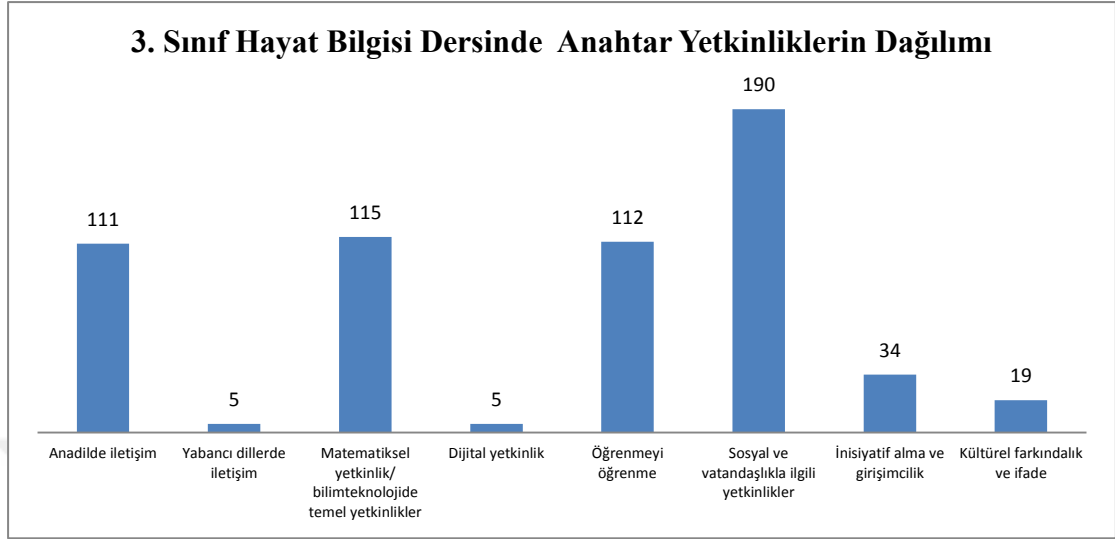
Şekil 2.

2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Anahtar Yetkinliklerin Dağılımı



Şekil 3.

3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Anahtar Yetkinliklerin Dağılımı



Grafikler incelendiğinde tüm sınıflar bazında en fazla yetkinliğin üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ olduğu görülmektedir. Yine ‘Anadilde iletişim’ ve ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’e tüm sınıf düzeylerinde yüksek oranda yer verildiği görülmüştür. Buna karşın ‘Yabancı dillerde iletişim’ ve ‘Dijital yetkinliğe’ ise tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda düşük oranda yer verilmiştir. Bu bulgu ilkökul temel düzeylerde sınıf öğretmenlerinin ve bu kademedeki öğretim programlarını hazırlayan uzmanların anadil, iletişim, sosyal vatandaşlık ve matematiksel temel becerilere odaklandığının önemli bir göstergesidir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

(1) Hayat bilgisi ders kitaplarında ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin sınıf düzeylerine göre dağılımı 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının her bir ünitesinde geçen metinler cümle bazında incelendiğinde; hem sınıf düzeyleri bazında, hem de üniteler bazında dengeli bir dağılım görülmemektedir.

Günay (2011: 113) ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin özel eğitim alanında dâhil olmak üzere en temel yetkinlik olduğunu ifade ederken tüm eğitim kademelerinde ve eğitim türlerinde temel ve dengeli dağılımı önemine dikkat çekmiştir. Tüm eğitim alanlarında öğrenciler için gereken temel becerilerinin sürekliliği ve dengeli dağılımı vurgulanmış iken bu çalışma ile ortaya çıkan ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin sınıf düzeylerine göre ve her bir sınıf düzeyinde üniteler arası dağılımda dengeli olmaması sorun teşkil edebilir. Bu sonuç çocuk edebiyatı verilerine dayalı olarak ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğini oluşturan temel durumların sistematik hale gelmemesi ile ilişkilendirilebilir. 2015 yılı ile yoğunlaşan Milli Eğitim Ders Kitapları’nın öğretmenler tarafından yazılıyor olması ve bu kitaplardaki uzmanların yine öğretmenlik mesleği içerisinde çalışmakta olan kişilerden seçilmiş olması bu kişilerin ders kitaplarının hazırlanması durumları ile ilgili olarak eğitilmelerini ihtiyaç haline getirmiştir.

Gençel (2013: 237) yetkinlik alanlarının gerek Eğitim Fakülte’lerinde gerek ise hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki eğitim içerisinde kazandırılmasının öğretmenlerin kaynak hazırlama ve bu kaynakları öğretim çalışmalarında kullanma, gerekirse ayarlayabilme becerileri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. ‘Anadilde iletişim’ ve yetkinlik açısından bu çalışmada ortaya çıkan sonuç ders kitaplarında bu yetkinliğin tam olarak ele alınmakta ziyade bahsedilerek standartların yerine getirilme çabasına dönüştüğü söylenebilir. Doğal olarak da öğretmenler hem bu kaynakları hazırlayan hem de uygulayan ve etkinliğe dönüştüren olarak anahtar bir konum teşkil etmektedir. Program okuryazarlığı öğretmenler için bu yetkinliklerin belirlenmesi uygulanması beceriye dönüştürülmesi ve buna dönük planlama becerilerini temel almaktadır

Bu çalışmada ortaya çıkan ilkokulun ilk üç yılındaki hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan ‘Anadilde iletişim’ yetkinliğinin ünitelere göre dengeli dağılmadığı sonucu Özgür (2016: 22) tarafından yapılan çalışmada ortaya konan sadece tek bir branşta değil tüm branşlar için temel teşkil eden bu yetkinliğin lisans programlarında kazandırılmasını önemli hale getirmiştir, sadece tek bir derste dengeli dağılmanın bu yetkinliğin kazandırılmasında yeterli olmayacağından hareketle, tüm öğretmenlik lisans programlarının bu açıdan incelenmesini ve düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan ‘Anadilde iletişim’ yetkinlik durumunun ders kitaplarında dengeli d alamaması ve tam olarak örneklendirilememesi bu yetkinliğin diğer yetkinlik ve beceriler ile harmanlanmamış olması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Kurudayıoğlu ve Çetin (2015) yaptıkları çalışmalarında anadil becerilerinin kazandırılmasında üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilmesinin önemli olduğunu ve ‘Anadilde İletişim’ ve yetkinlik kazandırmada eğitim etkinliklerini renklendirici ve kalıcı becerileri hizmet edeceğini ifade etmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yenilenen Eğitim Program'larının temel beceriler ve yetkinlikleri harmanlayıp tek bir başlıkta ele almış olması ders kitaplarının ortaya çıkmasındaki tüm paydaşlar için gerekli olan yeterlikleri daha komplike hale getirmiştir (Bakırcı ve Kutlu, 2018: 367; Gelen, 2017: 15).

Otuz ve Arkadaşları (2018: 944) 'nın yaptığı Sosyal Bilgiler Öğretim Program'larının beceri ve değerler açısından analizi adlı çalışmalarında ortaya konulan beceri ve değerlerin programlara dengeli bir şekilde dağıtılmadığı sonucu, bu çalışma ile ortaya çıkan ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarının genelde yetkinlikler, özelde ‘Anadilde İletişim’ yetkinliği ile ilgili ortaya çıkan sonuç ile benzerlik göstermektedir. Bu durumda sosyal bilgiler dersinin orta son programının yol göstericiliği açısından incelenmesi ve ilişkilendirilmesi durumunu gerekli kılmaktadır.

(2) Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği gerek sınıf düzeyinde gerekse her sınıfta ünite düzeyinde bir ve sadece ‘Ülkemizde Hayat’ üniteleri (tüm sınıflarda) içerisinde ele alındığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kültürel çeşitlilik ve kültürler arası etkileşim farkındalığının, bu yetkinlik alanının içinde ele alındığının göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır.

Yetkinlik kavramının üst düzey becerileri işaret ettiği gerçeğinden hareketle, hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ve sadece bir ünite ile ilişkilendirilen bilgi düzeyinde ifadelerin ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği kazandırmada sınırlı kalacağı ifade edilebilir.

Teknolojinin ilerlemesi ile iletişim mesafelerin kısaldığı bir dünyada yabancı dil ile ilgili becerilerin eğitim ortamlarında tek bir ders veya sınırlı alanlarda ele alınması bu alandaki yeterliliğin kazandırılması açısından sorunlar doğuracaktır (Akkoyunlu ve Soylu, 2010: 748). Bu çalışmada ortaya çıkan ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliğinin sınıf ve ünitelere göre dengeli dağılmamış olması bu alanda çalışan (kitap yazarı, uzman, editör) personelin yeterlilikleri ile de ilişkilendirilebilir. Akkoyunlu ve Soylu’ nun çalışmalarında ulaştıkları, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek fakat yabancı dil yeterliklerinin sınırlı olduğu sonucu, kitap yazımında görev alan öğretmenlerin yeterliklerin den kaynaklanan sorunların ortaya çıkmasının kaçınılmazlığını da ortaya koymaktadır. Hayat bilgisi dersinin bir kültür dersi olduğu düşünüldüğünde ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği kazandırmak için gerekli birçok becerinin, bu ünite yerleştirilmesini de kolaylıkla mümkün kılmaktadır.

Tıpkı ‘Anadilde iletişim’ yetkinliği kazanmada olduğu gibi ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği kazanma durumunda da bireyde üst düzey becerilerin geliştiği bilinmektedir (Paker, 2013: 89; Bakırcı ve Kutlu, 2018: 367; Gelen, 2017: 15; Günay, 2011: 113). Kültürler arası iletişimin ve bilimin hayat bilgisi dersinin pek çok kazanımı ile ilişkilendirilmesi ve tüm üniteleri tüm sınıflar düzeyinde yayılmasının mümkün olduğunu ifade edebiliriz. Kültürler arası iletişimin yakından uzağa bilinenden bilinmeyene ve güncellik gibi ilkeler ile harmanlanıp tüm ders konularını dağıtılması sadece yabancı dilde iletişim ve yetkinliklerin gelişimi için değil tüm etkinlikler için gerekli olduğu söylenebilir (Gökmen, 2005: 69). Bu çalışma ile ortaya konan sonuç ve alan yazında daha önce ortaya konmuş olan bilgilerin örtüştüğü görülmektedir. Toprak ve Erdoğan (2012: 69) yetkinliklerin eğitim ortamlarında yapılandırılmadan hazır olarak verilmesinin, kazandırılmasında etkili olmayacağını ifade etmektedirler. ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliğini kazanmada programların yapılandırılmasının ve disiplinler arası ilişkilerin kurulmasının önemi büyük olacaktır.

(3) Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’ alanına ait bulguların kitaplarda, hem sınıf düzeyine göre hem de hem sınıf düzeyinde ünitelere göre dengeli dağıldığı söylenebilir. Bu

sonuç alan yazında daha önce ortaya çıkan program değerlendirme bulgularına paralellik göstermekte olup, aynı zamanda eğitim anlayışı dikkate alındığında tahmin edilebilir bir durumdur. Sınıf öğretmenlerinin matematik ve bilimsel yetkinlik kazandırmada kaygılı oldukları bulgusu ders kitaplarının bu alandaki yetkinlikleri dengeli ve yeterince bulundurması sonuçlarının kitapların öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik etmesi fonksiyonu açısından olumlu bir durumdur (Akkoyunlu ve Soylu, 2010: 748; Ersoy, 2008: 24). Akbaş ve Çelikkaleli (2006: 98) çalışmalarında, yetkinlikler programlarda ve kitaplarda yer alsın bile öğrenci de hayat bulacağı anlamına gelmediğini, öğretime yönelik öğretmen öz-yeterliklerin belirleyici durumda olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma sonucu ile Akbaş ve Çelikkaleli (2006: 98) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu eklektik olarak ele alınması gerektiği iddia edilebilir.

Matematik yetkinlikleri alanında yer alan mantıksal ve uzamsal düşünme hayat bilgisi alanında yer verilmesi daha kolay olmasına rağmen bu çalışmada ortaya çıkan sonuçta ki dengeli dağılımda çok fazla yer bulamamış olması yine ilişkilendirme sorunlarına dikkat çekmektedir.

(4) Hayat bilgisi ders kitapları ‘Dijital yetkinlik’ açısından incelendiğinde hem sınıf düzeyine göre hem de ünite konularına göre dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Gerek Fatih Projesi gerekse sınıflardaki teknolojik altyapının gelişmesi, öğrencilerin sahip oldukları ve maruz kaldıkları teknolojik araçlar bu yetkinliğin ders kitaplarında ele alınışını ve yönlendirme ihtiyacını daha önemli hale getirmiştir.

Akkoyunlu ve Soylu (2010: 748)’nin ‘Dijital yetkinlik’ kazandırmada uzman ve öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu tutumlarının kilit bir rol üstlendiği görüşü, kitap komisyon uzmanların (temelde öğretmen), teknolojiye karşı tutum ve teknolojinin öğrenciler tarafından kullanımında olumlu ve yönlendirici olmaları ortaya çıkan bu durumu değiştirecektir.

Usta ve Korkmaz (2010: 1335) çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu ile daha sonra öğretmenlerin sınıf ortamında teknoloji kullanımı konusundaki olumsuzluklar kitaplarda bu yeterliklerin ele alınış sorunuyla örtüşmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ve eğitim ortamında kullanılması olumlu karşılanırken teknoloji üretmeye yönelik teknolojik yetkinlik alanı kitaplarda yeterince yer bulamamıştır. Hayat bilgisi dersi kapsamında teknolojik yeterliğin sadece güvenlik açısından ele alınmış olması bu yeterliğin kazandırılmasında ziyade teknolojinin zararlarına dikkat çekmek ile sınırlı kalacaktır.

Aydoğdu (2016), bilimsel süreç becerilerinin edinilmesi için teknoloji kullanımının önemini ifade etmektedir. Teknolojik yeterliklerin hayat bilgisi kitaplarına dengeli dağıtılması ile bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına da yardım edecektir (Toprak ve Erdoğan, 2012: 69; Gençel, 2013: 237). Şad ve Nalçacı (2015: 177) çalışmalarında genelde öğretmenlerin (Kitap Yazım Komisyonu) kendilerini dijital yetkinlik açısından yeterli gördükleri fakat eğitim ortamlarında gerekli birçok temel teknolojik veriye sahip olmadıkları sonucu bu çalışmada ortaya çıkan dengesiz dağılımın sebeplerinden birisi olabileceği düşünülmektedir.

(5) Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ‘Öğrenmeyi öğrenme’ yetkinlikleri 1 ve 2. sınıf düzeyinde benzerlik gösterirken ‘Sağlıklı Hayat Ünitesi’ dışında dengeli bir dağılım göstermiş, 3. sınıf düzeyinde ise yine ‘Sağlıklı Hayat Ünitesi’nde sınırlı olmakla birlikte kayda değer düzeyde artmıştır. Bu durum gelişim düzeyleri dikkate alındığında ve öğrenmeyi öğrenme özelliklerinin gelişimi açısından daha önce ortaya çıkmış olan alan yazındaki bilimsel sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Güneş (2016: 413) çalışmalarında Öğretim faaliyetleri ve öğrenmeyi öğrenme açısından ülke genelinde uygulanan programın dayandığı temele dikkat çekmiştir. Türkiye’de uygulanan programın yapılandırmacı anlayışa dayandığı düşünülürse ders kitaplarının hazırlanması sürecinde de yapılandırmacılığın uygulama adımlarının temel alınması gerekmektedir. Bu becerilerin kitaplarda dengeli dağılmış olması, uzun vadede ortaya çıkacak öğrenme ürünleri açısından da değerlidir.

Milli Eğitim’in temel amaçlarından olan ilgilerinin farkında olan ve bu ilgileri doğrultusunda Eğitim alan bireylerin daha mutlu ve başarılı olacağı düşüncesi bu dengeli dağılımı orta ve uzun vadeli sonuçları açısından olumlu beklenti oluşturacağı söylenebilir. Hayat bilgisi dersinin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin başlangıç döneminde yer alması bu yetkinliklerin kazanılması durumunda üst öğrenim, meslek öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ve gelişimin temelini oluşturacaktır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 59; Gençel, 2013: 237).

(6) Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’ sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 1 ve 2. sınıfa göre 3. sınıf düzeyinde daha fazla ele alındığı, Üniteler açısından ise dengeli olarak dağılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma sonucu ile 2018 MEB programı konu dağılımı ve yetkinliklerin ele alınması uyuşmaktadır. Turan (2018: 295) araştırmasında 2017 ve 2018 Öğretim programlarının yetkinliklere daha çok önem verdiğini ifade etmesi, bu çalışma ile ortaya çıkan hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ‘Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler’in dengeli dağıldığı ve yoğunlukla ele alındığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Güneş (2016: 413) İş ve sosyal yaşama etkili ve yapıcı biçimde katılma, sosyal çatışmaları çözme becerilerinin bu alanla ilişkili olduğunu ifade ederken, aynı zamanda bu yetkinliğin dersin genel amacı olarak da karşımıza çıktığı söylenebilir. Lisans düzeyinde alınan bilgilerin beceriye dönüşmemesi, kitap yazarı olarak karşımıza çıkan öğretmenlerin görev aldıkları kitap komisyonlarında bu beceriyi nicelik olarak yansıtsalar bile nitelik ve uygulama olarak yansıtırma konusunda ek verilere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. (Güneş ve Uygun, 2016: 1)

(7) Hayat Bilgisi ders kitaplarında ‘İnisiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliği sınırlı düzeyde yer almıştır. Hem üniteler bazında dengeli bir dağılımın olmadığı hem de sınıf düzeylerine göre bu yetkinliğin ele alınış oranlarında farklılıklar vardır. Ekmen ve Bakar (2018: 5) Ders programlarında yetkinliklerin dengeli dağılması ve ele alınması konusunun önemli olduğu ve son yıllarda geliştirilen programlar da buna riayet edildiği bulgusu ile bu çalışmada ortaya çıkan hem ünite düzeyinde hem de sınıf düzeyinde büyük farklılıkların olduğu sonucu, programların ders kitabına dönüştürülmesi süreci ile ilgili çeşitli soruları ortaya çıkarmaktadır.

Eraslan (2011), liderlik becerisi için temel teşkil eden ‘İnisiyatif alma ve girişimcilik’ yetkinliğinin erken yaşlarda öğretilmesinin çok önemli olduğunu ifade etmesi bu çalışma ile ortaya konan ilköğretim hayat bilgisi dersinde hem sınıf düzeylerine göre hem de üniteler arası dağılım açısından dengesiz ve yetersiz olması kitapların yetkinlik boyutu ile ilgili soru işareti teşkil etmektedir.

İnisiyatif alma ve girişimcilik Yetkinliği bireyi kendi aile içerisindeki rolü başta olmak üzere sosyal çevresindeki konumu olarak da desteklemektedir (Erdener ve Gül: 545, 2017; Gelen, 2017: 15). Bu çalışmada ortaya çıkan hem sınıf düzeyine hem de ünitelere göre dağılımın hayat bilgisi dersi amaçları açısından tezat teşkil ettiği söylenebilir. ‘Okulumuzda Hayat’ ve ‘Ülkemizde Hayat’ gibi genel ve kontrollü

ortamlarda ‘İnsiyatif alma ve girişimcilik’ ile ilgili örneklerin ders kitaplarında yer alması, buna karşılık ‘Evimizde Hayat’, ‘Doğada Hayat’ gibi bağımsız ortamlarda becerilerin sergileneceği ünitelerde bu yetkinliğin işlenmemiş olması eğitim çalışmalarının yaşamın kendisi olduğu gerçeği ile örtüşmemektedir. Bu konuda Fish, Lynn ve Kim’e (2014: 25) göre ilköğretim düzeyinde inisiyatif ve girişimcilik açısından öğrencilerin gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluğunun uygun olmadığı konusundaki yanlış inançların ve koruyucu tutumların olumsuz bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Oysa bu araştırmacılara göre bu dönemlerde çocukların girişimciliklerini destekleyecek ve otonomilerini güçlendirecek etkinliklere ağırlıklı yer verilmelidir.

(8) Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliğinin; sınıf düzeylerine göre dengeli dağılmadığı ve 1. sınıftan başlayarak giderek daha az ele alındığı belirlenmiştir. Ünitelere göre dağılıma baktığımızda ‘Okulumuzda Hayat’ ünitesinde bu yetkinliğin çok büyük oranda ele alındığı diğer ünitelerde ise sınırlı sayıda işlendiği orta çıkmıştır. Okulun yapılandırılmış ortam olduğu ve sınırlı oranda yaşam alanlarını temsil ettiği düşünülürse ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliğinin genellenmesi zor görünmektedir.

Pınarcık ve Arkadaşlarının (2017: 1966) yılında yaptıkları çalışmada ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ yetkinliğinin ders kitapları ve öğrencilerden ziyade öğretmenlerde gelişmiş olması ders programlarının ve kitapların yaşam bulması ve öğrencilerin okul dışı ortamlarda da bu yetkinlikleri ulaşması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma ile ortaya çıkan ‘Okulumuzda Hayat’ ünitesi dışında bu yetkinliklerin az sayıda olması durumu öğretmenlerin bu alanda yetkinliklerinin yüksek olması ile sorun olmaktan çıkabilir. Gencel (2013: 237) çalışmasında Türkçe, İngilizce, Almanca gibi dil alanında çalışan öğretmenlerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olması hayat bilgisi dersinin öğretiminde anahtar role sahip sınıf öğretmenlerinin bu alanda geliştirilmesi ihtiyacını işaret etmektedir.

Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında incelendiğinde 8 anahtar yetkinliğin kitapların tamamında bulunduğu ancak, dağılımının üniteler arasında dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Bu da ünitelerin bazı yetkinlikleri kazandıracak yapıda olmadığı bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlarına göre

yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin ve dijital yetkinliğin ünitelerde çok düşük düzeyde yer aldığı, hatta bazı ünitelerde hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnsiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğini ise doğrudan karşılayacak metinlere ve metin içi ifadelerle az rastlanmakla birlikte bu yetkinliği karşılayacağı düşünülen dolaylı ifadelerle daha çok yer verildiği görülmüştür.

6.2. Öneriler

- Milli Eğitim bünyesinde çalışan ve ders kitabı yazım komisyonlarında bulunan öğretmenlere (yazar, editör, uzman) yetkinlikler konusunda eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere hem ders kitaplarının hazırlanmasına yönelik hem de bu kitaplardaki etkinlikleri değerlendirebilmeleri amacıyla program okuryazarlığı eğitimleri verilebilir.
- Hayat Bilgisi ders kitaplarında öğrencilerin gelişimsel seviyeleri dikkate alınarak tüm yetkinliklere dengeli bir şekilde yer verilebilir.
- Hayat bilgisi dersi için ‘Yabancı Dillerde İletişim’ yetkinliği kazandırma doğrultusunda kitap yazarı uzmanlar ve uygulayıcı olan öğretmenlere eğitimler düzenlenebilir.
- Hayat Bilgisi dersi içinde öğrencileri üst düzey becerilerin kazandırılması amacıyla ‘Anadilde iletişim’ yetkinliği ve ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği içeren çalışmalar entegre bir şekilde düzenlenebilir ve bu çalışmaların ders kitaplarına yerleştirilmesi amacıyla eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Dijital yetkinlik açısından, kitap yazım komisyonlarının yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda kitap komisyonlarında ki uzmanlara ve öğretmenlere web 2.0 vb. çağdaş teknolojik yaklaşımların eğitimde kullanılmasına yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Kitap komisyonlarında görevli uzmanlara yapılandırmacı öğrenme ve ders kitaplarında içerik ile ilişkilendirme ile ilgili eğitimler verilebilir.

- Teknoloji Tabanlı Öğretim Yaklaşımları ve Çağdaş Öğretim Yöntemlerinin kazandırılmasına yönelik olarak ‘Yabancı dillerde iletişim’ yetkinliği temelinde program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Farklı hayat bilgisi ders kitaplarında yetkinliklere ne kadar yerildiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akbaş, A., & elikkaleli, . (2006). Sınıf ğretmeni adaylarının fen ğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 98-110.
- Akbaş, F. (2017). Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünme becerisi kazanımlarına ait etkinliklerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akaalın, M. ve Arslan, S. (2016). *Yaşam boyu ğrenme: Teori ve uygulama*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Akgündüz, M. (2005). *XIX. asır Osmanlı medreseleri*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Akkoyunlu, B., & Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir alışma. Türk Kütüphaneciliği, 24(4), 748-768.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve ğretimi. Çağdaş Eğitim, 4, 253-256.
- Akyol, P. (2018). İlkokul nc sınıf Hayat Bilgisi dersi kılavuz kitabındaki okul heyecanım temasında yer alan etkinliklerin ara disiplin kazanımları açısından ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. ukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Atlıhan, A. ve diğerleri, (2005). İlköğretim Hayat Bilgisi 3 ğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayınları, İstanbul.
- Ayek, B. (2016). Eğitim Fakültelerindeki ğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydın, M. (2015). Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aydoğdu, B. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173
- Bahat, İ. (2013). Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algısı. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bakırcı, H., & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(2), 367-389.
- Barlas, Y. (2015). Hayat Bilgisi Dersi Kazanmaların Ortak ve Derse Özgü Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bastık, U. (2018). Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Baysal N. (1995). *İlkokullarda Hayat Bilgisi dersinin etkinliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Baysal, E.D. (2008). 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bektaş, M. (2013). Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. S. Öğülmüş, (Ed.), *Hayat Bilgisi dersinin dünü bugünü* (ss. 13-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilasa, P., Taşpınar, M . (2017). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye için Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (215), 129-144.

- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: Devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309-329.
- Bozkurt, N. (2003). Medrese. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DIA)*, 28, 323-327.
- Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012) *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. 13. Baskı, Ankara. Pegem Yay.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chambliss, M. ve Calfee, R. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Oxford: Blackwell.
- Cinkılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. Sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 421-476.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- De-Juanas, Á.O, Martín del Pozo, R., Pesquero F. E. (2016). Teaching Competences Necessary for Developing Key Competences of Primary Education Students in Spain: Teacher Assessments. *Teacher Development*, 20(1),123-145
- Doğan, K. (2008). *Cumhuriyet dönemi kimlik inşası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Edwards, R. ve Usher, R. (2001). Lifelong learning: A postmodern condition of education. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273 - 287.
- Ekmen, C., ve Bakar, E. (2018). İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35.
- Eraslan, L. (2011). Hayat Bilgisi programında liderlik Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 102-121.
- Erdener, M. A., ve Ö. Gül. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 545-563.
- Erkmen, N.(1996). Çağdaş bir ders kitabı nasıl olmalı? Ders kitabını mükemmel yapan nitelikler. H. Coşkun, İ.Kaya, J. Kuglin. (Ed.), *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*, (37-46). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ersoy, Y. (2008). İlköğretim Okullarında Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Yetkinlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 28-41
- European Commission. (2000). *Commission staff working paper: A memorandum on lifelong learning*. Brussels.
- European Council (1995). *Establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Parliament and the Council of Europe. (2006). Action programme in the field of lifelong learning (2004-2006). *Official Journal of the European Union L (327): 45–68*.
- Ezquerro, Á., Manso, J., Burgos, M.E., Hallabrin, C. (2014). Creation of Audiovisual Presentations as a Tool to Develop Key Competences in Secondary-School Students. A Case Study in Science Class. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 10(4), 155-170
- Fish, Lynn A. ve Kim, Ji-Hee (2014). Mylink face: Teaching Social Entrepreneurship. *The BRC Academy Journal of Business*, 4 (1), s. 23-40

- Fraenkel J.R. & Wallen, N.E (2006). How to design and evaluate research in education (6. baskı). New York: McGraw-Hill
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş. (2. Baskı). A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wisniewski, J. (2009). Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. CASE-Center for Social and Economic Research, CASE Network Reports.
- Gökmen, E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Dil Dergisi*, (128), 69-77.
- Gözübüyük Tamer, M. (2013). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler, çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki Hayat Bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Güçlü, N. (2001). Hayat Bilgisi Ders Kitabının Tasarımı, edt. Leyla Küçükahmet, Ankara, 22-23.
- Gülersoy, A. E. (2012). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.

- Günay D. (2011) Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler - I. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science. 1, (3), s113-121.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1), 1-9
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. Journal of Kırşehir Education Faculty, 17(3), 413-35.
- Güneş, F., & Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(3), 1-14.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Gülburnu, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 255-272.
- Gürses, F. (2010). *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in ilk yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Throndsen, I. (2015). Predictors of Digital Competence-LLP in 7th Grade: A Multilevel Analysis. Journal of Computer Assisted Learning, 31(3), 220-231
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2003). Bir öğretim materyali olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları. C. Öztürk, D. Dilek. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2.Baskı) (318-342). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. ve Akbal, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 95-122.

- Kabapınar, Y., ve Baysal, N. Z. (2004). İlköğretim Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(3), 384-419.
- Kabapınar, Y. (2009). Yeni öğrenme anlayışının ışığında Sosyal Bilgiler ders kitapları. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (1.Baskı), (367-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu kalkınma planı: 2014-2018. Ankara. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>
- Karaca, N.H. (2008). İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2005 Hayat Bilgisi ders programında yer alan becerilerin uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme). Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karatay, M. (2017). Türkiye’de 2005-2017 yılları arasında izlenen eğitim politikalarının ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarına yansımalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kayman, E.A., Ilbars, Z. Artuner, G. (2012). Adult Education in Turkey: In Terms of Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5858-5861.
- Kılınç, E., Erdoğan, N., Cavlazoğlu, B. ve Burlbaw, L. M. (2014). John Dewey’s Impacts on the 1924 Turkish elementary school curriculum: A content analysis. *Ozean Journal of Social Sciences*, 7(2), 27-38.
- Kılınç, E., ve Dere İ. (2013). Lise Öğrencilerinin ‘İyi Vatandaş’ Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 103-124.
- Kılınç, E., ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.

- Klug, J., Lüftenegger, M., Bergsmann, E., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Secondary School Students' LLL Competencies, and Their Relation with Classroom Structure and Achievement. *Frontiers in Psychology*, 7, 680-691
- Kocaoluk F. ve Kocaoluk M.Ş. (1998). *İlköğretim okulu programı*. İstanbul: Milsan Basım Sanayi A.Ş.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (ss. 2-16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurşun, A. (2013). *Hayat Bilgisi dersi programının araştırma becerilerine ulaşabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. In L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. (pp. 2-16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lüftenegger, M., Schober, B., Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, 22, (1), 27-36,
- Mala N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- MEB (2005). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009b). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB (2009c). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2018). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (1995). Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2434, (03.07.1995).
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- Meraç, H. (2006). *Lise Tarih ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından analizleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mesleki Yeterlik Kurumu (2015). *Türkiye yeterlikler çerçevesi*. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expveed sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Narin, D. (2007). İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Nerman, B. (2011). İlköğretim Hayat Bilgisi ders programında yer alan duyuşsal kavramların gelişim, program ve beceri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- OECD (1996). *Lifelong learning for all policy directions*. OECD.

- Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B., ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beceri ve Değerlerinin Anahtar Yetkinlikler Açısından Analizi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim-bilim Dergisi*, 11(4), 944-72
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özden, Y. (2006). 2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının, 1998 Hayat Bilgisi Programlarıyla Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Patton, M. Q. (2014), *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice (Fourth Edition)*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E., ve Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1966-1983
- Pingel, F.(2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig: UNESCO.
- Luborsky, M. R., & Rubinstein, R. L. (1995). Sampling in Qualitative Research: Rationale, Issues, and Methods. *Research on Aging*, 17(1), 89–113.
- Sammler S. (2018) History of the school textbook. Fuchs E., Bock A. (Ed.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Seçkin, O. (2015). Lifelong learning policy making process in Turkey: the lifelong learning coordination law. Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Sönmez, V. (2005). Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sultan, A. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi programında yer alan kişisel nitelikleri kazanma düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 166-197
- Şahin, M. (2010). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Ders Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2(8), 402-410
- Şimşek, N. (2010). 2005 Hayat Bilgisi öğretim programına önceki programlarla karşılaştırmalı bir bakış. N. Baydal (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (ss. 39-51). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2014). Hayat Bilgisi öğretimi. Z. N. Baysal, (Ed.), *2005 Hayat Bilgisi öğretim programına önceki programlarla karşılaştırmalı bir bakış* (ss. 51-68). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin Hayat Bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yönetime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 84-110.
- Tezcan, Ö. (2016). İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi Dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Toprak, M., & Erdogan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama (Lifelong Learning: Concept, Policy, Instruments and Implementation). *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91

- Tortop, Ö. (2010). Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Toyoğlu, A.Ç. (2016). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog, Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*. 19; 295-328
- Uğraş, H. (2011). Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uğur, T. (2005) İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarının içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Vural, M. (2005). *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzları 1-5. sınıflar*. Erzurum, Yakutiye Yayıncılık.
- Wakefield, J. F. (1998). A brief history of textbooks: Where have we been all these years? ERIC.
- Wakefield, J. F. (2006). Textbook usage in the United States: The Case of US History. *Paper presented at the International Seminar on Textbooks*. Santiago: Chile.
- Yalçın, S. (1994). Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yasavur, H. (2013). İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler

tarafından kullanılma sıklıkları. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Yıldırım, A. (2006). Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (25. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T., ve Şimşek, A. (2017). Erken cumhuriyet döneminde 'biz' in inşası: tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 367-389.
- Yıldız, S. (2009). 2005 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yiğit, Z. (2007). Hayat Bilgisi dersi açısından Türkiye Fransa Karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing..

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Sevgi YÜKSEL

Doğum Yeri ve Tarihi: NİĞDE/1982

Medeni Hali: Evli/1 Çocuk

İletişim Bilgileri: Kosova Mahallesi, Veysel Karani Caddesi, Şehri Manolya

Sitesi:Kapı no.102 Kat:4 Daire:16 Selçuklu/KONYA

Cep:05534243448

EĞİTİM

Yüksek Lisans: Ömer Halisdemir Üniversitesi/Niğde - Kamu Yönetimi(Tezsiz) 2011

Lisans: Pamukkale Üniversitesi/Denizli-Sınıf Öğretmenliği 2006

Lise: Anadolu Lisesi/Niğde 2002

YAYINLARI

.....

