

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE
ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
KAZANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Hilal UĞRAŞ

2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ELEŞTİREL VE
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANMA
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Hilal UĞRAŞ

ELAZIĞ - 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ELEŞTİREL VE YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Doç. Dr.Çetin SEMERCİ

Hilal UĞRAŞ

Jürimiz, 01.07.2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

2.Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ

3. Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun
sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

tarikh ve

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ELEŞTİREL VE YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ****Hilal UĞRAŞ
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
ELAZIĞ – 2011, Sayfa: X+140**

Bu araştırmanın temel amacı, 1. ,2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemektir. Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini belirlemek için öğretmen görüşleri alınarak bu görüşler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarında 2009 – 2010 eğitim-öğretim yılında 2., 3. ve 4. sınıfları okutup aynı zamanda bir önceki eğitim-öğretim yılında da aynı sınıfın Hayat Bilgisi dersine girmiş 595 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla frekans, yüzde, ortalama, t testi ve varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanmaya dair öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür.

Eleştirel Düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçlarında; yaratıcı düşünmeye ilişkin 1. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre sonuçlarında ve 3. sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini olumlu etkileyen drama ve grup çalışmalarına etkinliklerde daha fazla yer verilmesi kazanımların gerçekleşme düzeylerini arttırıp, kalıcılığını sağlayabildiğinden öğretmenlerin ders içi etkinliklerde drama ve grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca ailelerin öğrencilere karşı olumlu tutum ve desteği akademik başarılarını önemli oranda etkilediğinden aileler ile okul işbirliğinin sağlanıp, birlikte koordineli davranılması faydalı olabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi Dersi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kazanım

ABSTRACT**Master Thesis****TEACHER' VIEWS ABOUT THE LEVELS OF FULFILLMENT OF
LEARNING ATTAINMENT ON THE CRITICAL AND CREATIVE SKILLS
ON LIFE SCIENCE LESSON****Hilal UĞRAŞ****The University Of Firat****Curriculum Development and Instruction****ELAZIĞ 2011, Pages: X+140**

The object of this study is to specify the learning attainment level of critical and creative thinking skills of 1st, 2nd and 3th grade students of primary education in Life Science. In order to determine the critical and creative thinking skills in Life Science, the opinions of teachers have been consulted to and these opinions have been examined. The universe of the study is constituted by 595 teachers teaching at 2nd, 3rd and 4th grades in the academic year of 2009 – 2010 in official primary schools at the center of Elazığ province. The data obtained from the surveys applied to these teachers have been analyzed by way of using frequency, percentage, average, t test and variance analysis with the help of SPSS program. As a result of the study, it has been observed that the teachers have positive opinions as to the acquisition of critical and creative thinking skills.

A meaningful difference has been detected among the results by education regions for 3rd grade learning attainments of critical thinking; results by sex for 1st grade learning attainments of creative thinking and results by education regions for 3rd grade learning attainments of creative thinking. Since giving more place to drama and group studies which have a positive influence on the critical and creative thinking skills will increase the realization levels of learning attainments and will ensure that these learning attainments are permanent, it has been recommended that the teachers give allocate more time to drama and group studies in the activities within the course. Furthermore, since the positive attitudes and supports of families towards the students have a great influence over their success, it has been underlined that the families and the school should cooperate and act in coordination.

Key words: Life Science, creative thinking, critical thinking, learning attainment.

ÖNSÖZ

İlköğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, 1. 2. ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersi önemli bir yer tutmaktadır. Yeni bir devletin kurulmasıyla birlikte yeni bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yüzden hayat bilgisi dersi Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren üzerinde durulup geliştirilmeye çalışılan bir program olmuştur. Bunun sebebi hayat bilgisi dersinin mihver ders kabul edilip diğer derslerin temelini oluşturuyor olmasıdır.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programına baktığımızda, öğrencinin aktif olduğu özellikle öğrenmeyi öğrendiği bir yapı oluşturulmuştur. Bu yapıda öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek beceriler kazandırılması amaçlanır. Bu beceriler arasında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri önemli bir yere sahiptir. Eleştirel düşünme, öğrencinin derste aktif olup, bilgileri anlamlandırmasını, mantıklı çıkarımlarda bulunmasını sağlayan bir beceridir. Yaratıcı düşünme becerileri de eleştirel düşünmeye yardımcı olan bir beceridir. Sorgulamayı, mantıklı çıkarımlarda bulunmayı öğrenip yargıya varan öğrenci, yaşadığı çevrede üstlenmesi gereken sorumlulukların farkına varacaktır. Bu sorumluluklar arasında yaşadığı toplumu anlayıp, sorunlarını benimseyip çözüm önerilerinde bulunacaktır. Yaratıcı düşünme becerilerini kazanmış birey orijinal ve özgün çözümler bularak toplumunu ilerletmek ve geliştirmek için üstüne düşen görevleri gerçekleştirecektir.

Hayat bilgisi dersi öğrenciyi hayata hazırlayan bir programdır. Bu hazırlıkta eleştirel düşünme becerisini kazanan öğrenci yaşamında sorgulamadan ezberleyen değil, sorgulayan yeni arayışlarda bulunan bir yaşam biçimini benimser. Yaratıcı düşünme becerisi ise benimsenen yaşam biçiminde bireyi diğerlerinden farklı kılan yaklaşımlar kazanmasını sağlar. Bu becerileri kazandırmayı başarabilirsek, topluma karşı sorumlu ve üreticilik özelliği baskın bireyler yetiştirmiş olacağız.

Bu tezin hazırlanmasında büyük yardım, sabır ve desteğini gördüğüm Doç.Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkür ederim.

Tezimi hazırlamamda katkısı olan Seda ALTUNBAŞ'a, Canan ÖNER'e, Selahattin ÇEKÇEN'e ve Burcu DUMAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca büyük özveri ve fedakârlıklarla bugünlere gelmemi sağlayan, bana hep güvenip destek olan aileme ve eşime sonsuz teşekkür ederim...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	III
ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği ve Kapsamı	7
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği.....	7
2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı.....	8
2.2. Hayat Bilgisi Dersiyle İlgili Dünyadaki Gelişmeler	10
2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Diğer Derslerle İlişkisi.....	12
2.4. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı	14
2.4.1. Kazanımlar ve Beceriler	14
2.4.2. Temalar	17
2.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	19
2.4.3.1. Öğrenme Stilleri.....	22
2.4.3.2. Zeka Alanları	25
2.4.3.3. Öğretmenin Rolü.....	27
2.4.4. Ölçme ve Değerlendirme	31
2.4.4.1. Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	34
2.4.4.2. Öğrenci Ürün Dosyası Neler İçerir?	39
2.4.4.3. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?.....	39

2.4.4.4. Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Görevleri.....	40
2.5. Türkiye’de Hayat Bilgisi Ders Programı’nın Tarihi Gelişimi.....	41
2.5. 1924 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	42
2.5.1. 1926 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	43
2.5.2. 1936 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	45
2.5.3. 1948 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	46
2.5.4. 1968 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	47
2.5.5. 1998 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	49
2.5.6. 2005 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	50
2.6. Hayat Bilgisi Öğretimi.....	52
2.6.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim İlkeleri.....	53
2.7. Düşünme Nedir?.....	59
2.8. Eleştirel Düşünme.....	61
2.9. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünmenin Yeri.....	63
2.9.1. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Becerileri.....	65
2.10. Yaratıcı Düşünme.....	69
2.11. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünmenin Yeri.....	71
2.11.1. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	73
2.12. İlgili Araştırmalar.....	75
2.12.1. Hayat Bilgisi İle İlgili Araştırmalar.....	75
2.12.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	77
2.12.3. Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	81

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	87
3.2. Evren ve Örneklem.....	87
3.3. Verilerin Toplanması ve Ölçme Aracı.....	89
3.4. Verilerin Analizi.....	91

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri.....	93
--	----

4.2. İkinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri.....	95
4.3. Üçüncü Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri.....	98
4.4. Birinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri.....	101
4.5. İkinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri.....	103
4.6. Üçüncü Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri.....	106

BÖLÜM V

5. SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	116
5.2. Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	132
ÖZGEÇMİŞ	140

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Kazanım Sayılarına Göre Temalar İçin Gereken Süre.....	19
Tablo 2.	Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddeleri Puanlama Anahtarı.....	41
Tablo 3.	Yıllara göre Hayat Bilgisi derslerinin haftalık ders saatleri.....	42
Tablo 4.	Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlar ve Eleştirel Düşüncenin Alt Becerileri.....	67
Tablo 5.	Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlar ve Yaratıcı Düşüncenin Alt Becerileri	74
Tablo 6.	Elazığ Merkez Eğitim Bölgeleri-İlköğretim Okulları 1., 2. ve 3. Sınıf Öğretmen Sayıları	87
Tablo 7.	Hayat Bilgisi Dersi Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Kazanımları...	89
Tablo 8.	Anket maddelerinin derecelendirilmesi.....	90
Tablo 9.	Hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları	93
Tablo 10.	Eleştirel düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t- testi sonuçları	94
Tablo 11.	Eleştirel düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları.....	94
Tablo 12.	Eleştirel Düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları.....	95
Tablo 13.	Hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları	96
Tablo 14.	Eleştirel düşünmeye ilişkin ikinci sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t- testi sonuçları	97
Tablo 15.	Eleştirel düşünmeye ilişkin ikinci sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları.....	97
Tablo 16.	Eleştirel Düşünmeye ilişkin ikinci sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları.....	98
Tablo 17.	Hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları	99
Tablo 18.	Eleştirel düşünmeye ilişkin üçüncü sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	100

Tablo 19. Eleştirel düşünmeye ilişkin üçüncü sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları.....	100
Tablo 20. Eleştirel Düşünmeye ilişkin üçüncü Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları.....	101
Tablo 21. Hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları	102
Tablo 22. Yaratıcı düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	102
Tablo 23. Yaratıcı düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları.....	103
Tablo 24. Yaratıcı düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları.....	103
Tablo 25. Hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları	104
Tablo 26. Yaratıcı düşünmeye ilişkin ikinci sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	104
Tablo 27. Yaratıcı düşünmeye ilişkin ikinci sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları.....	105
Tablo 28. Yaratıcı düşünmeye ilişkin ikinci sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları.....	105
Tablo 29. Hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları	106
Tablo 30. Yaratıcı düşünmeye ilişkin üçüncü sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	107
Tablo 31. Yaratıcı düşünmeye ilişkin üçüncü sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları.....	107
Tablo 32. Yaratıcı düşünmeye ilişkin üçüncü sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları.....	108
Tablo 33. 1. Sınıf Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular	109
Tablo 34. 2. Sınıf Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular	111
Tablo 35. 3. Sınıf Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hayat Bilgisinin Kapsamı	8
Şekil 2. Hayat Bilgisi Programında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Örgütlenmesi	21
Şekil 3. 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda Öğretmenin Rolü.....	28
Şekil 4. Hayat Bilgisi Dersi Programının Çatısı	51

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanın eğitimden geçmeden, toplumda çağdaşça yaşamını sürdürmesi olanaksızdır. Çağdaşça yaşamaya olanak sağlayacak eğitimi, insanın kendi kendine alması ya da ailesinin bu eğitimi vermesi mümkün değildir. Eğitim gereksinimini karşılamak için bireylerin başkaları ile ilişkiye geçmesi, toplumda eğitim için bir ilişkiler dokusu oluşturmuştur (Başaran, 1993, 11) . İnsanların toplumda nasıl davranması gerektiğini ve ilişkilerini düzenleyip sosyal hayata uyumunu sağlamak için verilen ders 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi adı altında uygulanmaktadır.

Hayat Bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekleri kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1998, 8). Hayat Bilgisi dersi bütünlük ilkesinden hareketle geniş bir etkileşim alanına sahiptir. Bu alan içerisinde doğa bilimleri, düşünce ve değerler, toplumsal bilimler ve sanat yer almaktadır. Bu etkileşim alanı içerisinde çocuk içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi inceleyerek çevreye uyum için gerekli becerileri kazanır. Bu yönüyle Hayat Bilgisi dersi ile eğitim arasında yakın bir ilişki vardır. Eğitimin genel amacı, çocuğun çevresine başarılı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Okul döneminde çocuğun planlı eğitim programıyla eğitimin amacını gerçekleştirmek için karşılaştığı ilk ders Hayat bilgisi dersidir (Binbaşoğlu, 2003, 36). Bu yüzden diğer derslerin temelini de oluşturan Hayat Bilgisi dersi çocuğun eğitim döneminde önemli bir yere sahiptir.

Hızla değişen dünyada eğitim, bireysel özellikleri ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda ilköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi dersi bireyleri değişen toplum yaşamına hazırlamakta, bilginin ve eğitimin öneminin arttığı bu çağda, çağın gereklerine uygun davranışları geliştirmede birey için ilk temeli atmaktadır. Dolayısıyla 1926'dan beri Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli rol üstlenmektedir. En son 2004 yılındaki düzenlemelerin sonunda da Hayat Bilgisi Dersi Program Taslağı "öğrenci merkezli olmalı, öğrenci, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalı, bilgiyi kendisi yapılandırmalı, programda yer alan temel bilgi ve beceriler çocuğun yaşamındaki gereksinimleriyle örtüşmeli, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalı, Hayat Bilgisi dersleri çocuklar için eğlenceli ve zevkle katıldıkları bir ders olmalı, olaylar ve olgular

yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır” ilkeleri benimsenerek hazırlanmıştır. Taslak denenip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonrada 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaya konmuştur. Bu ilkeler göz önüne alınarak hazırlanan taslağa bakıldığında Hayat Bilgisi dersinin öğrenciyi hayatı anlama, hayata uyum sağlama ve hayatla bütünleşmesini sağlaması açısından ne kadar büyük öneme sahip olduğunu görmek mümkündür.

Gestalt kuramcılarına göre, somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler,bütünü parçalara ayırarak değil; anlamlı, örgütlenmiş bütünlük halinde algılar. Daha sonra bütün ve parçalar arasındaki ilişkileri anlarlar (Senemoğlu,1997, 264). Bu nedenle Hayat Bilgisi dersi, kendi içinde bütünlük oluşturan ünitelerle verilmekte ve bu üniteler bütün olarak öğrenilme eğilimindedir. Çocuğa öğretilecek bilgiler ayrı ayrı parçalar halinde değil bütün olarak ele alınmalıdır. Bunun gerçekleşmesi, ilköğretimin ilk üç sınıfında Hayat Bilgisi dersiyle olmaktadır (Türkyılmaz, 1969, 142).

İnsanlar uyanık oldukları zamanın çoğunda düşünmektedirler. Bir şeyler yerken, izlerken, birileriyle konuşurken, bir sorunu çözmeye çalışırken, yürürken, oturuyorken, yatarken, okurken... Düşünme faaliyeti hiçbir zaman durmaz. Örneğin okumakta olduklarınız hakkında düşünmeyi durdursanız bile düşünceleriniz başka bir konuya kayar. Böyle bir durumda ise hayal kuruyorsunuz demektir. Fakat hayal kurma da bir düşünme biçimidir.

Düşünme kavramı, tarihte ilk filozoflardan beri ele alınmış, incelenmiş ve tartışılmış bir konudur. Düşünme olayını her insan her anında gerçekleştirmektedir. Fakat düşünme olayını önemli kılan anlamlı düşünebilmektir.

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, anlamlı düşünme biçimlerindedirler. Bu düşünme biçimleri özellikle son 20 yıldan beri eğitim çevrelerinde önemsenmekte ve tartışılmaktadır. Bunun temel nedeni ise bilginin doğası, öğrenmenin nasıl meydana geldiği, öğrencinin ve öğretmenin sınıftaki konumlarına ilişkin köklü yargıların değişmesidir (Özden, 1998). Bu yeni yargılara uygun öğrenmenin sağlanabilmesi için anlamlı düşünme biçimlerinden olan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi öğrenilmeli ve aynı zamanda eğitimin her alanında kullanılmalıdır.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olan bireyler, karşılaştıkları durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilen, başkalarının düşüncelerinin ve bakış açılarının farkına varan, olayları sorgulamadan kabul etmeyen, olaylar arasındaki ilişkileri analiz edebilen, iyi gözlemler yapıp bunun sonucunda doğru ve farklı çıkarımlar yapabilen, tümevarım ve tümdengelimli muhakeme yapabilen, verilerin doğruluğunu test edebilen, tartışmalardaki kanıtların farkına varabilen vb. özelliklere sahiptirler.

Geleneksel anlayışta öğrenciler anlamlandırarak öğrenme yerine, yetişkinler tarafından belirlenmiş birtakım bilgi kümelerini öğrenmekle yükümlüdürler. Bu düşünce biçimi eğitim programlarının konu merkezli, öğretimin ise öğretmen merkezli olarak düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu yaklaşımda öğretmene düşen temel görev, bilgi birimlerini disiplinli bir biçimde ve eksiksiz olarak öğrencilere aktarmaktır. Öğrencilerin görevi ise kendilerine aktarılan bilgileri ezberleme ve sorulduğunda hatırlayabilmedir. Bu yaklaşımda öğrenciler çok fazla içerik bilgisine sahip olmakta; ancak bilgiye ulaşma, yorumlama, kullanma ve yeni bilgiler üretme konusunda başarılı olamamaktadırlar. Kısacası bu yaklaşımda öğrenci için gerekli olanlar yetişkinler tarafından daha önceden düşünüldüğü için öğrencilerin düşünmelerine fazlaca gerek yoktur onun yerine öğretmenin vermiş olduğu bilgileri sorgulamadan alıp ezberleme ve gerektiğinde hatırlaması vardır (Sönmez, 2005). Bu da öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini köreltmektedir.

Yeni uygulamaya konulan programlar incelendiğinde ise 21. yüzyıl insanının sahip olması gereken temel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Tüm programların ortak hedefi olan bu beceriler; “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri” olarak sıralanmıştır (HBÖP, 2005). Yeni programlarda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına büyük önem verildiği, buna paralel olarak da kazanım ve etkinliklerin tasarlandığı görülmektedir. Şüphesiz sadece program değişikliğinin bireylere bu becerileri kazandırması beklenemez. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini öğrenebilmesi, öğretmenlerin de bu konuda eğitilmiş olmalarıyla ilgilidir (Demirel, 2007, 226). Bu nedenle öğretmenler bu konuda eğitilmeli ve eleştirel ve

yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenci için ne kadar önemli olduğunun farkına varabilmelidir.

Bu çalışmanın yapılmasındaki en önemli etken Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından ne kadar kazanılabildiği ve öğretmenlerin hangi kazanımlarda zorluk çektiğini belirlemektir. Bu sebeple, “ Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ” araştırma konusu olarak seçilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amaca dayalı yedi alt amaç bulunmaktadır:

- 1) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Okul Heyecanım” temasında Eleştirel Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Benim Eşsiz Yuvam” temasında Eleştirel Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 3) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” temasında Eleştirel Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 4) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Okul Heyecanım” temasında Yaratıcı Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 5) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Benim Eşsiz Yuvam” temasında Yaratıcı Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 6) Öğretmen görüşlerine göre, Hayat Bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” temasında Yaratıcı Düşünmeye ilişkin kazanımları 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin gerçekleştirme düzeyleri nedir?

- 7) Öğretmelerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme becerilerinin kazanımlarına ilişkin genel düşünceleri nelerdir? Bu becerilerde zorluk çekilen kazanımlar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimin, ülkelerin geleceğini ve dünya üzerindeki yerini belirleyen en önemli etken olduğunu göz önüne alınırsa, etkili öğrenmenin gerçekleşmesinin toplumumuz için neden bu kadar önemli olduğunu da anlaşılabilir. Sürekli gelişen ve değişen dünyada toplumların çağa ayak uydurarak her alanda gelişip güçlenmesi, toplumların temel unsuru olan bireylerin bilgi donanımlarının kapasitesinin yüksekliğine bağlıdır. Toplumun bilgili bireylerden oluşmasını sağlamak uygulanan nitelikli eğitim politikasıyla ilişkilidir. Bu sebeple çağa uygun bir eğitim programı belirlenip, değişmelere uygun program geliştirme çalışmalarlarıyla programın güncelliğini koruyup, dünya standardını yakalaması gerekmektedir. Bireylerinin ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim programı toplumların gelişmesi için olmazsa olmazdır.

Bu çalışmada ilköğretimin temel derslerinden olan Hayat Bilgisi Dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin ne kadar etkili kazanılabildiği, öğretmen görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle eksikliklerinin giderilmesi ve bunlara çözüm önerileri geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan anket ve görüşme sorularının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için uzmanlar, ciddi ve samimi inceleme yapmışlardır.
2. Öğretmenlerin anket sorularını doğru ve samimi cevapladığı kabul edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2009 – 2010 eğitim-öğretim yılında 2., 3. ve 4. sınıfları okutup aynı zamanda bir önceki eğitim-öğretim yılında da aynı sınıfın Hayat Bilgisi dersine girmiş öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur.
2. Yeni ilköğretim programındaki Hayat Bilgisi dersinin eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımları ile sınırlıdır.

3. Araştırma, ulaşılabilen literatürle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf Öğretmeni: 1. Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmen. 2. Görevlendirildiği sınıfın bütün derslerini okutan öğretmen (TDK, 2011).

Hayat Bilgisi: Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2005, 4).

Hayat Bilgisi Programı: Amaçlarını ülkemizin demokratik toplumunda yaşayan sorumlu vatandaşların yükümlülüklerinden türeten; içeriğini sosyal bilimlerin temel çerçevesinden alan ve yaşam boyu kullanılacak olan vatandaşlık becerilerinin uygulamasını yaptıran bir temel eğitim programıdır (Tanrıöğen, 2006, 13).

Kazanım: Eğitimde öğrencide, gözlemeye karar verilen istendik davranışlardır (Sönmez, 2005, 6).

Düşünme: İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen ad olarak tanımlanmıştır (Cüceloğlu, 1993).

Eleştirel Düşünme: “Kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” (Cüceloğlu, 1996).

Yaratıcı Düşünme: Hiç kimsenin görmediklerini görme, hiç kimsenin duymadıklarını duyma, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünme ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapma şeklidir (Sylvan, 1997).

Program Geliştirme: “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2007, 5).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği ve Kapsamı

Bu bölümde Hayat Bilgisinin önce niteliği daha sonra kapsamı hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği

Hayat Bilgisi, “öğretimde toplulaştırma” ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir derstir. Genel olarak doğa ve toplum bilimlerine ilişkin temel bilgi, beceri, düşünce, tutum ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle, çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturmayı hedeflemektedir. Böylelikle Hayat Bilgisi, eğitim ile çocukların iyi bir vatandaş, iyi bir insan olmasına ve çevresine etkin bir biçimde uyum sağlaması için gerekli davranışları kazanmasına aracılık eden ilk derstir (Öztürk ve Dilek, 2005, 2).

Hayat Bilgisi dersinde, çocuğa daha küçük yaşlardan itibaren içinde bulunduğu çevreyi inceleyerek, çevresi ve onların sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyum aşamasında iyi alışkanlıklar ve gerekli becerileri kazandırmak ön plandadır. Bu derste konular çocuğun çevresinden alınmıştır (Binbaşıoğlu, 2003, 36). Bu nedenle çocuğun öğrenip anlamlandırması daha kolay olur. Çünkü öğretilecek konular, çocuğun içinde bulunarak gözlemlediği ve yaşamışlık değeri olan konulardır.

Çocuklar doğduğu günden itibaren çevrelerini gözlemlemeye başlarlar. Birçok davranışı taklit ederek öğrenirler. Bu davranışlar doğru davranışlar olabildiği gibi yanlış davranışlarda olabilir. Hayat Bilgisi dersinde çocuğa bilgiden çok iyi yaşayış, iyi davranış ve iyi tutum kazandırılması amaçlanır (Binbaşıoğlu, 2003, 36). Bunlar kazandırılırken eski yanlış bilgileri düzeltilip, doğru bilgiler ise pekiştirilerek devamlılığı sağlanmaya çalışılır.

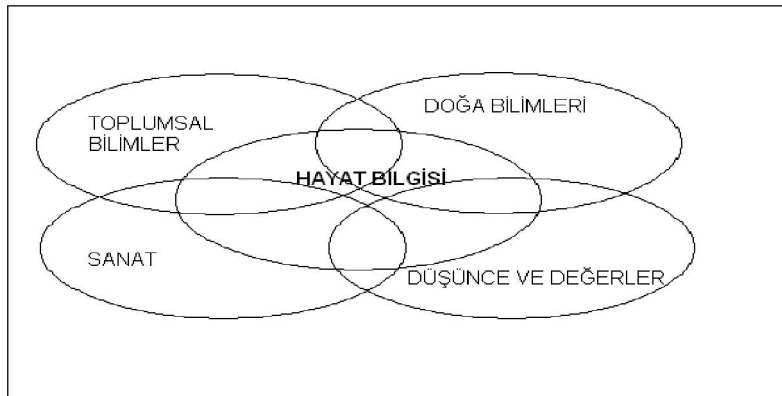
2005 yılında uygulamaya konan İlköğretim Programı'nda temel alınan yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencilerin kendi kavramlarını kendileri oluşturması ve yaşamda karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm yollarını kendilerinin geliştirmeleri esas alınmıştır. Bu yönüyle yapılandırıcı öğretim ortamının, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Sabancı, A. ve Şahin, A., 2005). Bu yüzden Hayat Bilgisini öğreten bir öğretmen iyi bir kaynak kişi ve iyi bir

rehber olup çocukların aktif katılımı ile dersi yönetebilecek nitelikte olmalıdır. Konular öğretilirken öğretmen ve öğrenci işbirliği temeldir. Derste küme çalışmalarına yer verilerek çocuklara işbirliği ve demokratik yaşantılar kazandırılır. Böylelikle toplum içindeki ilişkiler, çevrenin özellikle toplumsal ve ekonomik sorunları, öğrencinin düzeyine uygun olarak yaparak ve yaşayarak öğretilir (Binbaşoğlu, 2003, 36-37).

Çevrenin bütün fiziksel ve toplumsal kaynakları Hayat Bilgisi dersi için araç işlevi görmektedir. Fakat çocuğun somut işlemler döneminde olduğunu göz önüne alırsak Hayat Bilgisi dersinde öğreteceğimiz hiçbir konu onun duyu organlarıyla algılayabildiği alanı geçmemelidir. Çocuğun seviyesini göz önüne alırsak birinci sınıflarda en yakın çevre (aile ve okul), ikinci sınıflarda içinde bulunduğu yakın çevre (komşu köy ve kasaba) içindeki konular incelenir. Bu inceleme de çocuk-çevre ilişkisi yönünden ele alınır (Binbaşoğlu, 2003, 37). Hayat Bilgisi öğretim ilkelerinde yakından uzağa ilkesine dikkat ederek dersin işlenmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenler Hayat Bilgisi dersini işlerken diğer derslerle de ilişki kurup o derslerinde tekrarını sağlayabilir. Hayat Bilgisi dersinin mihrer ders olması konusunda işlevsel olmasını sağlamaktadır.

2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı

Hayat Bilgisi dersinde doğal ve toplumsal olay ve olgular ele alınıp işlenmektedir. Çocuk içerisinde yaşadığı olgu ve olayları bilmek, anlamak, yorumlamak, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak, analiz edip yeni çözümler sunmak ve değerlendirme yapmak gibi davranışları kazanmak zorunda kalabilir. Bu istendik davranış düzeyleri çocuğun tüm yaşamıyla ilgilidir. Bu sebeple hayat bilgisi dersi toplumsal ve doğal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilmektedir (**Şekil-1**).



Şekil 1. Hayat Bilgisinin Kapsamı

Şekil-1’de görüldüğü gibi Hayat Bilgisi dersi toplumsal bilimler, sanat, doğa bilimleri ve düşünce ve değerlerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Hayat Bilgisi bu disiplin alanlarının bileşkesi olarak ifade edilebilir.

Hayat Bilgisi dersinin kapsamı saptanırken, doğal, toplumsal, sanatsal ve düşünsel olgu ve değerlerin tümü yerine bileşkesine bakılmalı ve bunların çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine uygun olanları seçilmelidir (Sönmez, 2005, 4). Hayat Bilgisi dersi, insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini içinde barındıran ve öğrencinin bunlar arasındaki çok boyutlu ilişkinin bilinçli bir şekilde oluşturulmaya başlandığı birinci dönem derslerinin bel kemiği, ikinci dönem derslerinin temelini oluşturması işlevini üstlendiğinden önemli bir derstir (Sabancı ve Şahin, 2005, 38 akt. Uğur, 2006, 5).

İlköğretimin ilk yıllarında somut düşünen çocuk Hayat Bilgisi dersinde, nesne ve olayları kavramada mümkün olduğunca duyu organlarını kullanıp, nesnelere dokunması, ölçmesi, karşılaştırmasını sağlayacak şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Hayat Bilgisi dersinde amaç, çocuğun psiko-sosyal özellikleri göz önüne alınarak onu hayata hazırlama, kendisini tanımasını sağlayarak kendisi ve çevresiyle barışık, yaratıcı ve demokratik tutumlara sahip bir insan olarak yetiştirmektir (Özdemir, 1998, 3-5). Bu işlevlere kavuşması aynı zamanda iyi bir vatandaş olmasını da sağlayacaktır.

İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin kapsamı, doğal, sanatsal, toplumsal ve çağdaş düşünce ve değerlerin tamamını içermelidir. Bu alanların her birinin hayat bilgisi dersinin içinde hangi oranda olacağı öğrencinin içinde yaşadığı ortam, hazırbulunuşluk düzeyi, kazandırılacak hedef davranışlar ve eğitim biliminin özelliklerine bağlı olarak belirlenir. Hayat Bilgisi dersinin kapsamını etkileyen önemli değişkenlerden biri öğrencinin yaşadığı ortamdır. Öğrenciye kazandırılacak hedef davranışların önceliği belirlenirken yaşadığı ortamın özelliklerine dikkat edilmelidir. Öğrenci kırsal bir bölgede yaşıyorsa ağırlık kırsal bölgenin yaşam tarzı, orada karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları olmalı, kentsel bir bölgede yaşıyorsa oranın yaşam tarzı, sorunları ve orada karşılaşılabileceği temel sorunların çözüm yollarıyla ilgili olmalıdır. Çünkü öğrenci uzak olduğu konuları anlamakta ve anlamlandırmakta problem yaşar (Sönmez, 2005, 4). Aynı bilginin işlevsel olması da önemlidir. Öğrenciye kullanamayacağı bilgiler verilmemelidir.

Hayat Bilgisinin kapsamı belirlenirken öğrencinin derse başlarken bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak ön bilgilerinin bütünü olan hazırbulunuşluk düzeyi de göz önünde bulundurulmalıdır (Sönmez, 2005, 5). Çünkü öğrenci bir bütün olarak derse hazır olması ayrıca yeni bilgilerin üstüne inşa edilebileceği bir temelinin olması gerekmektedir.

Öğrencide kazandırılmaya karar verilen istendik davranışlar olarak tanımlanan hedeflerde, Hayat Bilgisi dersinin kapsamını belirleyen önemli değişkenlerdendir (Sönmez, 2005, 5). Örneğin, “Cumhuriyet ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi hedefine ulaşip ulaşılmadığını” anlayabilmek için, Cumhuriyet’in ne anlama geldiğini söylemesi, milleti için nasıl bir anlam taşıdığını fark etmesi, bunu ifade edip yazması gibi davranışları göstermesi gerekmektedir. Bu hedef ve davranışlar Hayat Bilgisi dersinin kapsamını belirleyen önemli değişkenlerdendir.

Sönmez (2005, 11)’ e göre eğitim “Fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik bio-kimyasal yapı oluşturma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik ürünlerdir”. Örneğin öğrenci hastalıklardan korunma yollarıyla ilgili temel bilgileri bilmiyor. Bu davranışın öğretilmesi için içerik ve eğitim ortamı hazırlanır. Fiziksel uyarımlar ile öğrencide bio-kimyasal uyarımlar oluşturulur, öğrenci davranışlarına bakılarak da eğitim gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine karar verilir.

2.2. Hayat Bilgisi Dersiyle İlgili Dünyadaki Gelişmeler

Karagülle (2003)’ ye göre Hayat Bilgisi dersinin temelleri Platon (Eflatun)’a dayanmaktadır. Aristo, Hayat Bilgisi öğretiminde gözlem ve deneye önem verilmesi gerektiğini; Comenius, öğretimde basamak basamak ilerlemek gerektiğini belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak kabul edilen Comenius, çocukların bir yetişkin olarak görülmemesi gerektiğini, onların yapısına uygun olmayan şeylerin zorla öğretilmeyeceğini savunmuştur. Hayat Bilgisi dersinin şekillenmesinde önemli bir isim olmuş olan Pastelozzi, çocuğun eğitiminde yakın çevreden yola çıkmanın öneminden ve çevreye dayalı bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinden söz etmiştir. John Locke, tabiatçı eğitimi vurgulamıştır. Herbart, eğitim ve öğretimin amaçlarından birisinin karakter oluşumu olduğunu belirtmiş, irade eğitimine önem vermiş, eğitim ve öğretimin çocuk faaliyetlerine ağırlık verilerek düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir (akt. Özkan, 2009, 28).

“Ludwig Vives ve Fransız Michael de Montaigne körü körüne kitaba bağlı kalmak yerine bizzat canlı öğrenmeyi istemiştir. İngiliz Bacon Von Verulam’da bizzat eşyanın kapısını çalmak gerektiğini savunmuş. Şahsi olarak uygulamayı ve tecrübe edinmeyi öne sürmüştür. Wolfgang Ratichius’da buna benzer düşüncelere rastlayabiliriz. O Bacon’un ilmi prensibini ilk mekteplere nakletmek istemiştir. Öğrenciler ona göre ezberlemekle değil bizzat tecrübelerle öğrenmelidir. Hayat Bilgisi Dersi’nin ilköğretim için önemli görenlerden birisi de François Rabelais’tür. “Rabelais in Gargantua” adlı bir çocuk için oluşturduğu terbiye planında eşya konularına yer vererek Batı’da ilk defa planlı olarak eşya mevzularını ders konusu haline getirmişti. 17. yüzyılda kilisenin eğitim üzerindeki hâkimiyeti zayıflamıştır. Bu dönemde Almanya’da Andreas Reyber’in 1656’da yayınladığı bir kroat kitabında, dini konular yanında Hayat Bilgisi konuları da yer almıştır. 18. Yüzyıla gelindiğinde eğitimin hedefinin, çocuğun öbür dünyaya hazırlamaktan çok bu dünyaya hazırlamak olarak değiştiğini görmekteyiz. Bu dönemde ise J.J. Rousseau’nun “Emile” adlı eseri, eşya ve yurt bilgisi bakımından önemli düşüncelere sahiptir”(Bektaş, 2001, 12 akt. Uğur, 2006, 8). Bilim insanlarını görüşlerine baktığımız zaman, şu anda yürürlükte olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın amaç ve ilkelerinin temelini ve özelliklerinin çoğunlukla bu görüşlere dayandığını da görürüz.

“1921 yılında Almanya’ da “yurt bilgisi (heimatkunde)” adı altında öğretimi programı hazırlanmış. Hazırlanan bu programda; ders içeriği ve uygulanan yöntemler, güncel konulara ilişkin düzenlemeler diğer derslerin içinde bu dersin yeri ve önemi ele alınmıştır(Kaiser, 2006). 1966 da Hayat Bilgisi Dersi’nin (sachunterricht) kapsamı olumlu ve olumsuz etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca güncel gelişmelere uygun düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin; teknolojik yeniliklere paralel olarak elektronik ve manyetik alan konuları öne çıkarılmıştır. 1968’ de dersin ABD’ deki uygulamalarına uyum düzenlemeleri yapılmıştır. 1968–1972 arasında eyaletlerin tümünde ortak program çıkarılmıştır (Katzenberger, 1973). 1972–1977 yılları arasında dersin içeriği tartışmaya açılmıştır. Tartışma sürecinde; dersin öğretiminde kullanılacak yöntem, çalışma materyalleri, günlük yaşama uygunluğu ele alınmış” (Beck, 1984, 17 akt. Uğur, 2006, 8–9).

Osmanlıda ise Hayat Bilgisi dersinde gelişmelere baktığımızda, “1845’te Abdülmecid’in yayınladığı “Hat” da ilköğretimden “umumi cehaletin giderilmesi, genel

öğrenimin uygulanması ve dini eğitim ile hayati bir eğitimin ve öğretimin verilmesi” beklenmektedir” (Sönmez, 1999, 31) “Ülkemizde, Hayat Bilgisi Dersi ve programlardaki yeri batıdaki kadar eski değildir. Saffet Paşa’nın 1869 tarihli “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne kadar, ne sıbyan mekteplerinde, ne de Rüştîye’de okutulan dersler içinde Hayat Bilgisine veya karşılığı olabilecek bir derse rastlanmaz. Bu nizamname ile okullara “Malumatı Nafia adında bir ders konulmuş ki, bu ders bugünkü anlamda Hayat Bilgisi dersidir. Daha sonra 1909’da Kız Rüştîyesinde bitki ve hayvanların, insan vücudunun, eşya adlarının, mevsim, gün, saat gibi bir takım bilgilerin verildiği “Şifai Mahmut” ile “Durusü Eşya ve Malumatınafia” adındaki derslerde Hayat Bilgisi Dersine çok yakındır. 1913’ te yayınlanan “Mekatibi İptidaiye Dersi Müfradatı” ile “Durusü Eşya ve Malumatınafia” adındaki derslerde Hayat Bilgisi Dersine çok yakındır. 1913’te yayınlanan “Mekatibi İptidaiye Dersi Müfradatı”nda Hayat Bilgisinin dağınık bir biçimde yer aldığı görülmüştür. İlk üç sınıfta “Müşahabatı Ahlakiye”, dördüncü sınıftan itibaren de “Malumatı Medeniye ve Vataniye” adında dersler konuları bakımından Hayat Bilgisi ile benzerlik göstermiştir”(Küçüktepe, 1998, 37 akt. Uğur, 2006, 9).

2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Diğer Derslerle İlişkisi

Hayat Bilgisi Öğretim Programında insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır. Hayat bilgisi programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler

kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (HBÖP, 2005, 4-5). Programda hayat bilgisi dersi ile diğer derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar arasında da ilişkiler gözetilmiştir.

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler aynı zamanda 4. ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazanacaklardır (HBÖP, 2005, 7).

Hayat Bilgisi, ilköğretimin ilk dönemi olan ilk üç sınıfta öğretimin merkezidir. Bu dönemde Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik dersleri olmasına rağmen aslında tek bir ders vardır diyebiliriz. Çünkü aslında Hayat Bilgisi dersinin diğer derslerle olan ilişkileri öğretilir. Farklı bir deyişle bu dersler ayrı ders saatlerinde olsa da Hayat Bilgisi dersinin içinde belli bir ölçüde yer alırlar (Binbaşıoğlu, 2003, 68). Öğrencinin ilgisini çekip merak uyandırabilmek için dersi bazen müzik ile bazen deneylerle, bazen de oyunlarla işlemek gerekebilir. Bunun yanında Hayat Bilgisi ders programını incelediğimizde, dersin içeriğinin ve konuların beceriler ve ara disiplinler ile diğer derslerle bağlantı sağladığını görebiliriz. Örneğin; afet eğitimi ara disiplininin içerdiği “Farklı mekânlarda bir deprem sırasında yapılması gerekenleri tartışır” kazanımı fen ve teknoloji dersi için bir temel oluşturur. Sağlık kültürü, “Bedensel özelliklerine uygun spor türlerini belirler”, İnsan hakları ve vatandaşlık “Fiziksel, duygusal ve zihinsel özelliklerini belirler”, Rehberlik ve Psikolojik danışma “Düzenli beslenme alışkanlığı edinir”, Kariyer bilinci geliştirme “Oyun kurallarına uyar” gibi ara disiplinler ve kazanımlarına baktığımızda da bunların beden eğitimi dersiyle alakalı kazanımlar olduğunu görürüz.

Hayat Bilgisi dersin toplu öğretim kavramına göre yapılandırılmıştır. Toplu öğretim kavramı, birer bütün olan hayat konularının, bütünlüklerini bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim sistemidir. Toplu öğretim derslerin ya da konuların bir araya gelmesi değildir. Hayat Bilgisi tüm derslerin bel kemiği olacak ve diğer

dersler daima buna dayanacaktır. Her ne kadar dil ve aritmetik dersleri ve elişleri dersi için ayrıca saatler ayrılrsa da, bu daha çok o derslerin öğretiminde uyulacak aşamalı düzeni göstermek amacıyla yapılmıştır. Örneğin aritmetik dersi, bu aşamalı düzen içinde ilerleyecektir. Fakat dersin teknik yönü yine Hayat Bilgisi ile bağlantılı olacaktır (Binbaşoğlu, 2003, 2-15). Toplu öğretim uygulaması ile Hayat Bilgisi dersi diğer derslerin merkezinde bulunacak, diğer dersler işlenmekte olup Hayat Bilgisi dersiyle sürekli bağlantılı olacaktır. Hayat Bilgisi dersi ayrıca 4 ve 5. sınıf dersleri içinde temel oluşturacaktır.

2.4. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı

2.4.1. Kazanımlar ve Beceriler

Sönmez (2005, 6) eğitimde kazanımı “öğrencide, gözlemeye karar verilen istendik davranışlar” olarak tanımlanmıştır. Örneğin, “aileyle ilgili temel kavramların anlam bilgisi hedefine öğrencinin ulaşip ulaşmadığını anlayabilmemiz için onun ne anlama geldiğini söylemesi, yazması ve davranışları göstermesi gerekir. Bu davranışları göstermesi Hayat Bilgisi dersinin kapsamını belirleyen önemli değişkenlerdendir. Çünkü eğitim, hedef davranışları yani kazanımları kazandırmak üzere düzenlenir. Hedef davranışlar duyuşsal, bilişsel, devinişsel ve algısal alanlarda olabilir. Kazanımlar aynı zamanda içeriğin, eğitim ve sınav durumlarının da belirlenmesinde gereklidir.

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin davranışlarında beklenen davranış değişikliklerine kazanım denilmektedir ve bu değişimin en az üç çeşit olması beklenmektedir. Beklenen bu değişikliklerden birincisi onların sosyal fikirleri, olguları, kavramları ve genellemeleri vb. bilmeleri, bildiklerinden yola çıkarak yorumlama ya da uyumlama yapmalarındır. İkincisi, onların toplumun toplumsal olay, olgu vb. farkında olmaları, tepkide bulunmaları ve değer vermeleridir. Sonuncu beklenen davranış değişikliği ise onların kas ve zihin koordinasyonu ile yapabilecekleri konuşma, kroki yapma ve harita çizme gibi davranışları göstermesidir (Welton ve Mallan, 1998 akt. Tekindal, 2005, 128). Bu üç tür davranış bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki davranışlardır. Bunlardan bilişsel davranışa “Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar”, duyuşsal davranışa “ Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir”,

devinişsel davranışlara “Okulu ve çevresini temiz tutmak için proje tasarlar” örnekleri verilebilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (2005, 12) “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş ve davranışlardaki değişimlerde bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Öğrenme alanlarının altında söz konusu öğrenme alanları ile ilgili kazanımlar düzenlenmiştir. Kazanımlar programın temelidir.

Hayat bilgisi programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca çocukların sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (HBÖP, 2005, 12). Bu kazanımlar, öğrencilerin yaşamındaki olay ve olgulardan hareketle hazırlanmış ve sonradan öğrenilecek kazanımlara da ön bilgi oluşturacak şekilde hiyerarşik bir şekilde düzenlenmiştir (Öğülmüş, 2009, 66). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının temel yaklaşımı öğrencilere yaşantı yoluyla temel yaşam becerilerini kazandırmak ve kişisel niteliklerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu yüzden kazanımlar yaşamla birebir ilişkilendirilmiş, bilgi ve beceriler günlük hayatta kullanılacak şekilde düzenlenmiştir.

Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu sebeple de öğrenme-öğretme etkinlikleri bu programın en kritik ögesidir. Programda kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme araçlarının kullanılmasına izin veren bir yaklaşım benimsenmiştir (HBÖP, 2005, 13). Programda hayat bilgisi dersi ile diğer derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar arasında da ilişkiler gözetilmiştir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programının (2005, 18) öncelikli amacı olan “öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine

yardımcı olmaktadır” ifadesinden yola çıkılarak kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok beceriler esas alınmıştır. Öğrenciler, becerileri ve becerilerle ilgili kazanımları, karşılaştıkları nesnelere, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Bu beceriler geliştirilmedikçe çocukların anlayarak temalarla ilgili sonuçlara ulaşmaları söz konusu olmamaktadır. Bu sebeple ilköğretimde hayat bilgisi eğitiminin temel görevlerinden birisi öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Beceri kazanma bazen, kendiliğinden bazen de aktif bir süreç sonucu gerçekleşmektedir. Becerilerin kazanılması sırasında öğrencilerde görülen değişikliklerin nasıl gerçekleştiği kesin değildir. Ancak araştırma sonuçları bu durumun olgunlaşma ve deneyim kazanma ile birlikte oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca eğitimde çocuğa uygun yaşantılar kazandırılırsa becerilerin daha çabuk gelişeceği yönünde kanıtlar vardır. Ancak bu kanıtlar, gelişmenin zihinsel olgunluk sınırı bulunmadığı anlamına gelmez. Bu konuda öğretmene düşen görev öğrencilerinin bu becerileri kazanmaları için gerekli koşulları ve teşviki sağlamaktır. Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile öğrencilerin aşağıdaki becerileri kazanmalarına yardımcı olunması amaçlanmıştır.

- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Araştırma ve sorgulama
- Problem çözme
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Kaynakları etkili kullanma (zaman, para, materyal kullanma Bilinçli tüketici olma Çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma Planlama ve üretim
- Güvenlik ve korunmayı sağlayabilme (doğal afetlerden korunma, trafik kurallarına uyma, hayır diyebilme, sağlığını koruyabilme)

- Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, mekân ve zamanı algılama)
- Katılım, Paylaşım, İşbirliği ve takım çalışması (liderlik, farklılıklara saygı, paylaşım)
- Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim, etkileşim, neden sonuç, değişkenlik/benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korunum).
- Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

2.4.2. Temalar

Tema, birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır (Karabağ, 2009, 58). Hayat Bilgisi Dersi Program'ı “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün Bugün Yarın” başlıklarıyla üç temadan oluşmaktadır. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar; kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini ve bunun uygulanmasını sağlamaktadır (HBÖP, 2005, 52).

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

Tematik Yaklaşım;

1. Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.

2. Öğrencilerin, başkalarının bakış açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.

3. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve kendilerinin bir fark yaratabileceklerine dair farkındalıklarını arttırmaktadır.

4. Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.

5. Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.

6. Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.

7. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır(HBÖP, 2005, 52).

2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda temalar seçilirken aşağıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurulmuştur:

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

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri, öğrencilerin de kendi dünyalarının birçok soruya yol açıp birçok sorunu ortaya çıkardığını kabul etmeleri gerekmektedir (HBÖP, 2005, 52). Bu soruları yanıtlamak ve sorunları çözmek için öğrenciler temalar hakkında bilgi edinirken aynı zamanda yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri de kazanma fırsatı bulacaklardır.

Hayat Bilgisi dersi programı üç temadan oluşmaktadır. Her biri temanın içerdiği kazanım sayısı ve ayrılması gereken süre Tablo 1’de verilmiştir (HBÖP, 2005, 105).

Tablo 1. Kazanım Sayılarına Göre Temalar İçin Gereken Süre

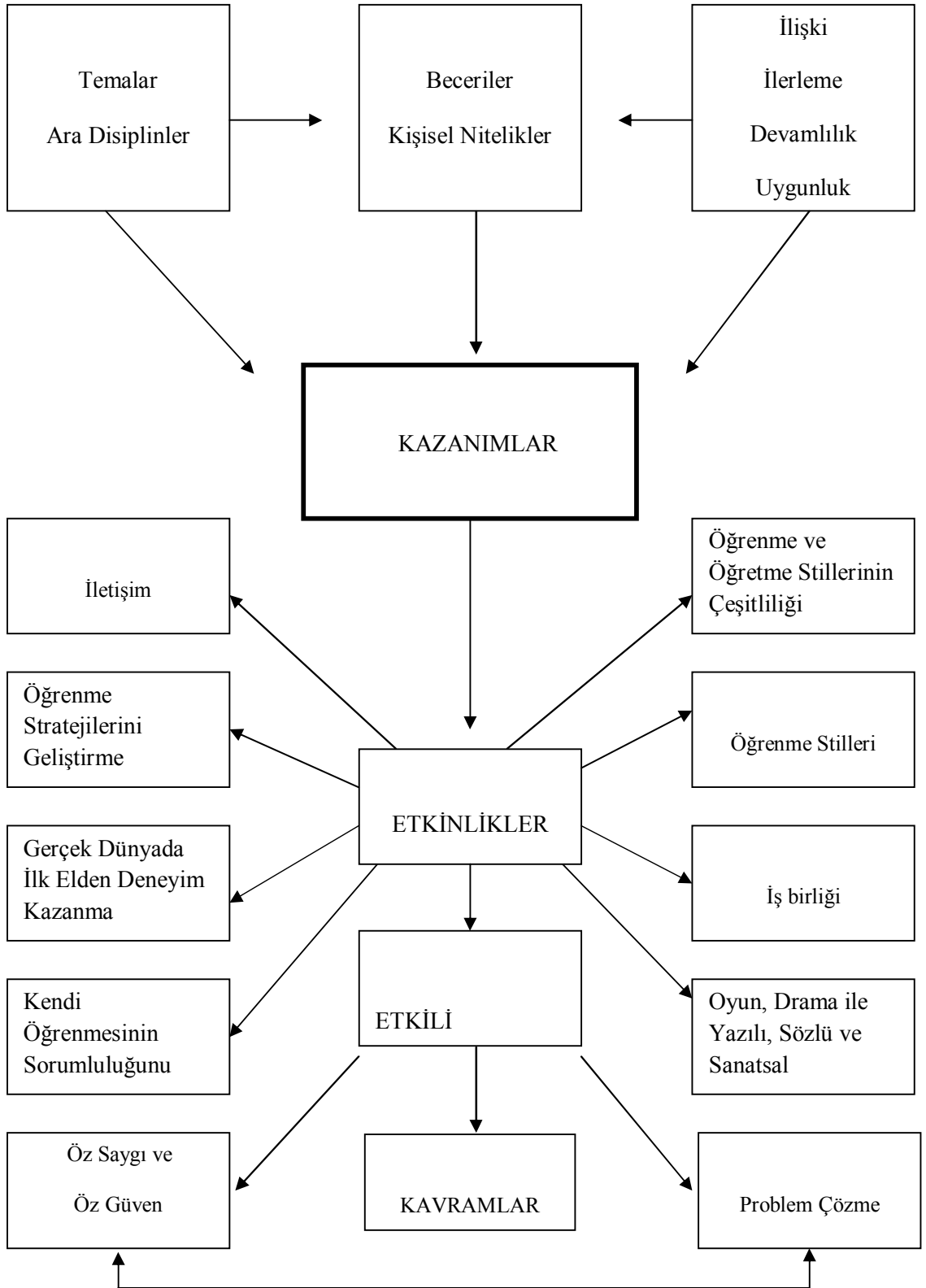
SINIFLAR	TEMA ADI									Toplam	
	Okul Heyecanım			Benim Eşsiz Yuvam			Dün, Bugün, Yarın				
	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1. SINIF	46	72	40	43	67	37	26	41	23	115	180
2. SINIF	41	58	32	59	84	47	27	38	21	127	180
3. SINIF	39	52	29	62	83	46	33	45	25	134	180

2.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci, temalar ve temalardaki bu kazanımların becerileriyle, ara disiplinlerle, kişisel niteliklerle ve diğer derslerle Atatürkçülük konuları ilişkilendirmeleri yapılarak ve uyarılar göz önüne alınarak düzenlenmelidir (Karabağ, 2009, 48).

Günümüzde öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bilginin yarılanma süresinin 4 yıl gibi oldukça kısa sürelere inmesi ve dolayısıyla mevcut bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bilgi aktarma yaklaşımının önemi azalmıştır, onların bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin geliştirilmesi daha önemli hâle gelmiştir. Bunu da öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin temel rollerinden biri, öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır (HBÖP, 2005, 93). Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarını sağlayacak ortamı oluşturmaktır.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalı, öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına sahip olabilecekleri akılda tutulmalıdır. Her birey, çevresindeki olaylar üzerinde denetim kurmaya ve böylece yetkinliğini artırmaya güdülenmiştir. Bu durum çocuklarda merak duygusu şeklinde kendini gösterir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken, öğrenmeye güdülenmenin de temelinde yatan merak duygusundan yararlanılmalıdır (HBÖP, 2005, 93). Belirtilen anlayışlar doğrultusunda, programın farklı öğeleri arasında (temalar, kazanımlar, beceriler, etkinlikler, kişisel nitelikler) ilişki, ilerleme, devamlılık, uygunluk, denge ve tutarlılık sağlanmıştır. Bu durum Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Hayat Bilgisi Programında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Örgütlenmesi

Etkili öğrenme ortamı; öğrencilerin dersi pasif bir şekilde izleyip dinlemek yerine sürece etkin olarak katıldıkları, gerektiğinde birer araştırmacı gibi hareket edebildikleri bir ortamdır. Hayat bilgisi eğitimiyle çocukların bir olgu ya da olay hakkında kendi etkinlikleri yoluyla uyarıcıları anlamlandırmaları ve bilgiyi yapılandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle hayat bilgisi etkinliklerinin özü ve başlangıç noktası;

- Çocukla bir olgu/olay arasındaki doğrudan karşılaşma,
- Çocukla çevresindeki doğrudan etkileşimi,
- Bu deneyim sonucunda çocuğun kendi fiziksel ve zihinsel çabasıyla doğrudan öğrenmesi olmalıdır (HBÖP, 2005, 95).

Bu süreçte çocuğun yerine olay ve olguları bir başkasının anlamlandırması mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenin görevi sürece, öğrencinin aktif bir şekilde katılmasını sağlamak olmalıdır.

Her çocuğun öğrenme ortamı farklılık gösterir. Mükemmel yakın bir öğrenme ortamı sağlanabilmesi için, öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme biçimleri, farklı zeka türlerine sahip oldukları ile öğrenme stratejileri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme stillerine göre öğrenciler hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel - işitsel ve dokunsal olarak gruplandırılabilirler (HBÖP, 2005, 95). Öğretmen, öğrenci ve konuya uygun öğrenme ortamını oluşturup, öğrencinin öğrenme stiline uygun yöntem-tekniklerle öğretim yapmalıdır.

2.4.3.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerine göre öğrencilere aşağıdaki öğrenme ortamları sağlanmalıdır:

Hayalci öğrencilere;

- Deneyim ve duyguları gösterme ve paylaşma için fırsat
- Yeni deneyimi içselleştirmek için zaman
- Bir grubu tanıma ve fikir alışverişinde bulunma olanağı
- Farklı görüşlerle karşılaşma imkânı
- Güvenlik

- Görsel sunum

Düşünür öğrencilere;

- Belirgin hedefler ve gündem
- Geçmiş hakkında soru sorma olanağı
- Karmaşık durumlarla karşı karşıya kalma
- Düzen ve huzur
- Bireysel çalışma zamanı

Karar veren öğrencilere;

- Program ve içerikte açık çizgiler
- Pratik sonuçlar çıkarma fırsatı
- Kendi pratikleri ve program arasında açık ilişkiler kurma
- Problemleri kendileri çözebilmeleri için gerekli beceri ve dersler
- Nitelikli çalıştırıcı öğretmenler
- Kendi çözümlerini test etme fırsatı

Aktör öğrencilere;

- Karar alınmasını gerektiren zor ve stresli durumlar
- Etkinliklerde çeşitlilik
- Eğlence, rahatlama, oyun için olanak
- Kendi hareketlerinin geri bildirimini
- İyi atmosfer ve kişisel ilişkiler
- Çabuk tepkiler verme fırsatı

Görsel stile sahip öğrencilere;

- Bilgisayar grafiklerini, görsel yap-bozları, posterleri, grafikleri, şemaları, karikatürleri, ilân panolarını inceleme ve çizme fırsatı
- Sessiz okuma fırsatı

- Resimli romanların tavsiye edilmesi
- Yazılı posterler sunumu

İşitsel öğrencilere;

- Konuşma, mülakat yapma
- Panele katılma
- Soru sorma ve cevap verme
- Sözlü rapor verme
- Seslendirme
- Yüksek sesle okuma
- Masal ve kitap kasetlerini dinleme
- Olay ve öyküler hakkında sohbet etme

Kinestetik stile sahip öğrencilere;

- Oyun oynama
- Eşyaları yapıp bozma
- Model inşa etme
- Deney kurma
- Rol yapma
- Şeklini alma
- Hoplama, koşma

Dokunsal öğrencilere;

- Karalama, eskiz yapma
- Model inşa etme
- Kabartma yazıları ve haritaları inceleme
- Deney kurma

- İz sürme
- Yazma
- Oyun kurallarını okuyup oynama
- Talimat okuyup inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme (HBÖP, 2005,).

2.4.3.2. Zeka Alanları

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2005, 95)'na göre öğrenciler farklı zeka alanlarına sahiptirler. En iyi öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrencinin zeka alanına uygun öğrenme ortamı ve yöntemi seçilmelidir. Öğrencilerin sahip olabilecekleri zeka alanları; sözel, mantıksal/matematikselsel, görsel/uzaysal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, sosyal, içsel, doğacı olarak gruplanabilir. Çocuklar bu gruplardan birinin özelliklerini yansıtabildikleri gibi birden fazlasının özelliklerini de yansıtabilirler. Zekâ alanlarına göre öğrenciler aşağıdaki özellikleri gösterirler:

Sözel

- Seslere, kavramlara, kelimelerin telâffuzlarına, vurgularına ve anlamlarına; dilin gramer yapısına ve fonksiyonlarına karşı aşırı duyarlılık gösterme ve yüksek kapasiteye sahip olma.

Mantıksal / Matematikselsel

- Sayılara ve niceliksel ilişkilere, muhakemeye, mantığa, sorgulamaya ve neden-sonuç ilişkilerine karşı aşırı duyarlılık gösterme ve yüksek kapasite sahip olma.

Görsel / Uzaysal

- Görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılama ve dış dünyadan edinilen izlenimleri değişik şekiller veya çizimler yoluyla sergileme kapasitesi.

Müziksel / Ritmik

- Ritm, nota, melodi, ahenk ve ses tonu gibi müziksel öğelere karşı aşırı duyarlılık; müziksel formları, sesleri ve eserleri fark etme, değerli bulma ve ifade etme kapasitesinin olması.

Bedensel / Kinestetik

- Duygu ve düşüncelerini vücudu ile ifade edebilme ve nesnelere becerikli bir şekilde kullanarak yeni yapılar üretebilme kapasitesinin olması.

Sosyal

- İnsanların karakterlerini, duygularını, mizaçlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, güdülerini doğru bir şekilde anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesine sahip olmaları.

İçsel

- Kendi ilgilerinin, ihtiyaçlarının, ideallerinin, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olma ve bunlara bağlı olarak hayatında doğru kararlar alma kapasitesine sahip olmaları.

Doğacı

- Doğaya, doğa olaylarına ve doğal kaynaklara karşı aşırı duyarlılık; bunları ayırt etme ve sınıflandırma kapasitesine sahip olmaları.

2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Program'ında kazanımlar belirlenirken öğrencilerin öğrenme stilleri ve farklı zeka türlerinde oldukları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenme-öğretme ortamı sürecinde etkinlikler düzenlenirken de bunlar göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilere zeka alanları ve öğrenme stilleri doğrultusunda yöntem- teknikler seçilmelidir.

Hayat Bilgisi Dersi Programı (2005, 103)'na göre öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında öğrenme-öğretme stratejileri-yöntem ve teknik seçiminde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

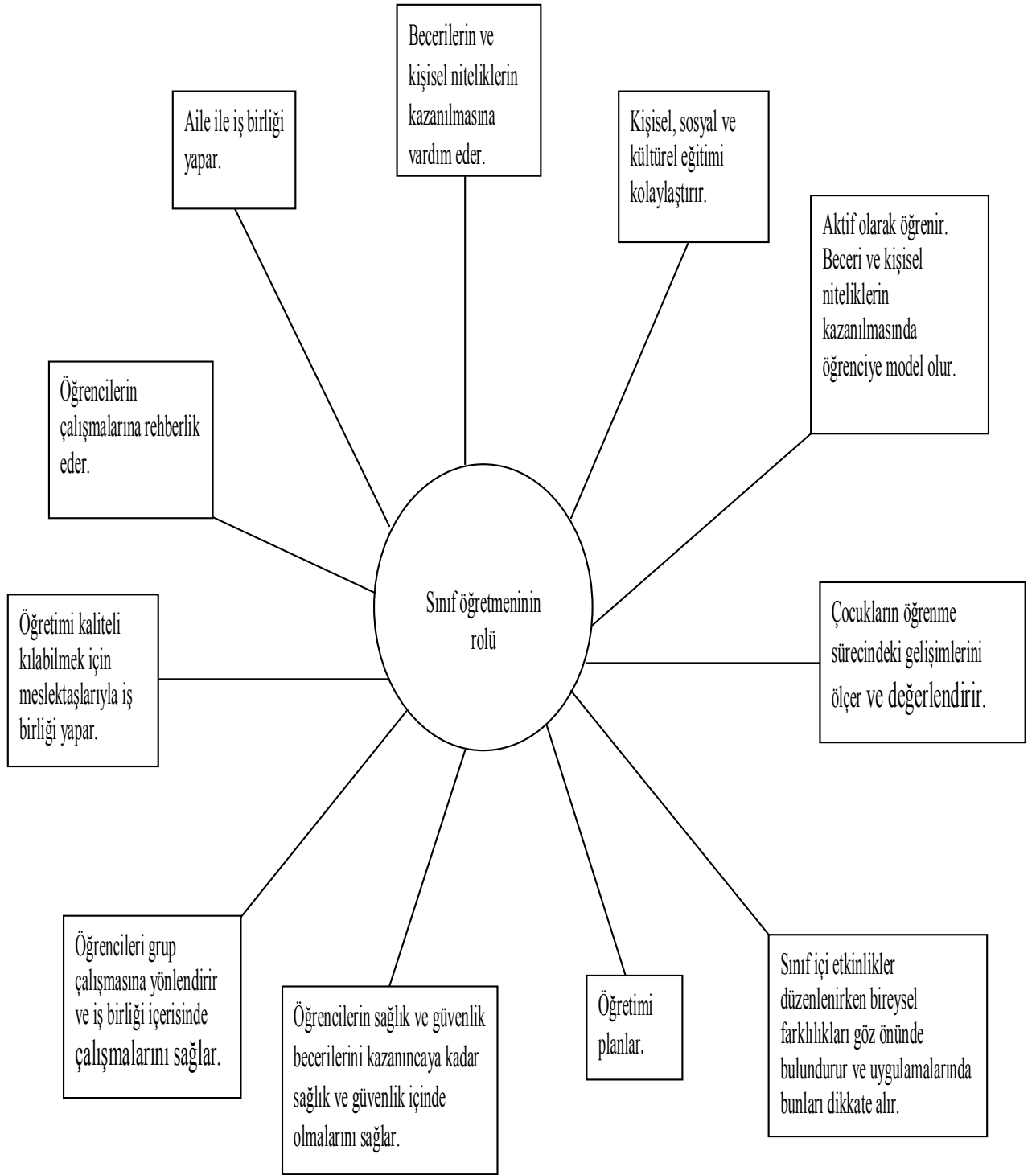
- 1) Aktif öğrenme bir süreçtir.
- 2) Kişisel olarak veya grup içerisinde ortaya çıkabilir.
- 3) Çocuklarda değişik seviyelerde gerçekleşir.
- 4) Öğrenme süreci öğrenci merkezlidir ve onların aktif olmalarını sağlar.
- 5) Yol göstermek ve çalışmayı yönetmek için öğretmene ihtiyaç duyar.
- 6) Güvene ve desteğe dayalı bir sınıf atmosferi gerektirir.

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

1. Sınıfın düzeyi
1. Değişen sosyal ve çevresel ihtiyaçları karşılama
2. Programın uygulanmasına spiral yaklaşım
3. Bireysel farklılıkları dikkate alma
4. Beceri gelişimi, bilgiye ulaşma ve tutumlar arasında denge kurma
5. Çeşitli aktif öğrenme yöntem ve metotlarını kullanma ihtiyacı
6. Sınıf içerisinde meydana gelebilecek oluşumu ve olayları dikkate alma.

2.4.3.3. Öğretmenin Rolü

Bu programda öğretmenlerin temel rolü, öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmenin diğer rolleri de Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda Öğretmenin Rolü

Hayat Bilgisi Öğretim Programı, temel eğitim öğrencilerini etkili vatandaşlar olarak topluma kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere toplumsal yaşamda üstleneceği görev ve sorumluluklar öğretilmeli ve sınıfta uygulama yoluyla içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Örneğin demokratik tutum ve değerler kazandırılmak isteniyorsa sınıfta demokratik bir ortam oluşturulmalı ve öğrencilerin sürece aktif katılımı ile öğretilmek istenen tutum ve değerleri özümsemeleri sağlanmalıdır (Tanrıöğen, 2006, 17). Bu ortamı düzenleyecek ve öğrencilere bu yaşantıyı sağlayabilecek kişi öğretmendir. Öğretmenler bu ortamı sağlarken öğrenciyi kendi isteğiyle aktif duruma getirmek için onların merak duygularını harekete geçirmelidir. Buda öğretmenin konuları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirmesiyle gerçekleşebilir.

Öğrenciler, sürekli olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal alanda gelişmektedirler. Öğrenciler gelişim sürecinin her aşamasında farklı ilgi, ihtiyaç ve özelliklere sahiptirler. Öğretmenler öğrencilerin gelişim özelliklerin farkında olması ve özelliklerine uygun davranması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler sadece kendi yaşantıları sonucu öğrenmezler. Aynı zamanda yakın çevrelerini gözlemleyip o kişilerin davranışlarından da öğrenmektedirler (Tanrıöğen, 2006, 18). Bu yüzden öğretmenlerin yaptıkları ile söylediklerinin birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir. Sigaranın zararlarından bahsedip sigara kullanan bir öğretmenin bu konudaki uyarılarını öğrenci dikkate almayacaktır. Öğretmenler öğrencilere rehberlik yapıp doğru olanı bulmaları için yol gösterdiği gibi davranışlarıyla da iyi bir örnek olup o yoldan kendisinin de gitmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri hazırlarken öğrencilerin özelliklerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Sınıf içi etkinlikler uygulanırken öğretmenlerden beklenenler şunlardır:

- Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini desteklemek.
- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak.
- Öğrenmeyi, toplumsal deneyimler sağlayacak şekilde organize etmek.

- Bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etmek.
- Bir öğrenme görevini oluştururken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlmek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermek.
- Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlamak.
- Öğrenenlere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sormak. Onları konuyu araştırmaları için desteklemek ve aynı zamanda öğrencilere kendi arkadaşlarına sorular sormaya yönlendirmek.
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modeli (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını beslemek.
- Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendirip, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmek.
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atmak.
- Öğrencilerin hem öğretmen hem de diğer öğrencilerle etkileşimini desteklemek.
- Öğrencilerin yaptıkları hataları anlamaya yönelik geri bildirim düzenleri olarak kullanmak.
- Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanımak.
- Öğrencilere sunulan bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman vermek.
- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendirmek (HBÖP, 2005, 105).

Öğretmenler eğitim-öğretim yaparken saydığımız kurallara dikkat etmelidir.

2.4.4. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim “bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre eğitimin, davranış değişikliklerinin gerçekleştiği bir süreç olarak görülmektedir. Oysa eğitim girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğelerinden oluşan bir yapısı vardır. Öğrencilerin sisteme girerken sahip olduğu davranışlar ve eğitim için kullanılan araç-gereç ve malzemeler girdilerdir. Öğrencilerde davranış değişikliği için düzenlenen eğitim-öğretim etkinlikleri süreçtir. Süreç sonunda oluşan davranışlar çıktılardır. Sistemin ürünü olan çıktıları bakılarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında karar verebilmek için yapılan çalışmalara ise değerlendirme denilmektedir. Bir niteliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle gösterilmesine de ölçme denilmektedir (Demirel, 2005, 188).

Ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan iki öğedir. Değerlendirme yapabilmek için elimizde veriler olması gerekmektedir. İşte eğitimin sonunda elde edilen değişikliklerinin verileri ölçmeyle elde edilir. Ölçme yapıldıktan sonra bu veriler kontrol edilir. Eğitimin amacına ne kadar ulaştığına ve ulaşamadıysa problemin nerelerde olduğuna karar verilmesi de bu aşamada, yani değerlendirme aşamasında gerçekleşmektedir. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin izlenmesi, kontrol edilmesi ve programın geliştirilmesi bakımından öneme sahiptir.

Hayat bilgisi dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izlerken, eksiklerini belirlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Böylece değerlendirme, öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabilmesi gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder (HBÖP, 2005, 109).

Bu programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece

yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm becerilerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır. Aynı şekilde, bazı değerlendirme teknikleri de belli konular için daha uygundur. Örneğin, bir öğrencinin “arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı” genellikle *gözlemlerle* saptanabilir. Öğrencilerin “her canlının bir yuvaya ihtiyacının olduğunu kavraması ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt etmesi” ise *performans ödevi* ile değerlendirilebilir. Ancak bilgiyi edinme, kullanma, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçmede *açık uçlu sorular* daha etkili olabilir.

Bu nedenle, değerlendirme öğrenme sürecinin gerekliliklerine uygun araçlarla yapılmalıdır (HBÖP, 2005, 109). Geleneksel değerlendirme kullanıldığı zaman öğrencinin sadece öğrendiği bilgi düzeyi ölçülüyordu ya da ölçülmesi amaçlanıyordu. Fakat şuan ki Hayat Bilgisi Öğretim Program’ının değerlendirme şeklinde, öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutumları ve bu öğrenilenleri ne kadar davranışa dönüştürüldüğünü değerlendirmeyi amaçlıyor.

Değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitim programlarının başarısı, öğrencilerde beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretimi sürekli izleyerek aksaklıkları zamanında tespit ve düzenleme şansı verir.

İyi bir değerlendirme sistemi;

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin farklı gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirmeye izin verir.

- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini ve daha iyi yapabileceklerini tanımlamalarına yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması; okuldaki çalışanlara, velilere ve öğrencinin kendisine öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Programın uygulama, izleme ve geliştirme süreci ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlere ve ilgili diğer kişilere yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemlerin ve yaklaşımların yeterliliğini belirlemede öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, öğrencilerin zayıf yönlerini, bilgi boşluklarını ve yoksun oldukları becerileri tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçleri tasarlamasına yardım eder.

Bu programda değerlendirme ile öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecide izlenerek değerlendirme yapılır ve ona uygun olarak sürece yön verilmektedir.

Program, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünya ile uyum içinde olmasını sağlayacak becerilere sahip olmasını da hedeflemektedir. Öğrencilerin sadece diploma almaları için değil, gerçek hayatlarının anlamlı olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler gerçek hayattaki problemlere işaret edebiliyorsa ya da öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabiliyorsa, öğrenilenler sınıfın dışına çıkmaya başlamıştır (HBÖP, 2005, 73).

Öğretmenler zaman zaman öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması önerilir. Çoklu değerlendirme araçları kullanmak, her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak, öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi, bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Bazı

öğrenciler tartışma sırasında sessiz kalırken, iş yazmaya geldiğinde çok güzel yazma çalışmaları yapabilirler (Gelen, 2006, 300). Bu nedenle değerlendirme yaparken çoklu değerlendirme yapılmalıdır.

Programda becerilerin değerlendirmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler vb. araç ve yöntemler kullanılabilir (HBÖP, 2005, 73).

2.4.4.1. Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Hayat Bilgisi Dersi'nde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları aşağıda verilmiştir.

Gösteri: Öğrencilerin fiziksel becerilerini ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren bir yöntemdir. Ölçme ve değerlendirme, kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleriyle yapılabilir.

Anekdot: Öğrencilerin problemleri hakkında bilgi toplamak için kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmesiyle oluşturulur. Karar vermede diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili davranışların değerlendirilmesinde de kullanılabilir.

Tartışma: Eleştirel düşünme becerisini ölçmek için en uygun yöntemdir. Öğrencinin, değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü ya da yazılı tartışması istenebilir. Açık uçlu maddelere çok benzer. Çoğu zaman tek bir doğru cevabı olmayabilir; bu nedenle de bu tür maddelerin puanlanmasında sorun ortaya çıkabilir.

Sergileme: Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergileyebilecekleri kullanışlı bir yöntemdir. Aynı zamanda üst düzey zihinsel becerilerin değerlendirilmesine çok uygundur. Bu tür çalışmalar kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleri kullanılarak değerlendirilebilir.

Deney: Bu yöntem, öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamalarını ve gözlemlerini raporlaştırmalarını gerektirir. Deney sonunda öğrencilerin çıkarımda bulunmaları gerekir.

Görüşme (Mülakât): Çok kullanılan bir yöntem değildir. Bu yöntem, öğrencilerin çalışmalarının ve konuları nasıl ya da hangi düzeyde anladıklarının değerlendirilmesinde kullanılır.

Gözlem: Çıktıların görülebildiği alanlarda, özellikle de fen konuları için, bu yöntemin kullanılması daha uygundur. Uygulamada hız ve zamanın önemli olduğu gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar.

Aşağıda belirtilen hususlar öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlayacaktır:

1. Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanmak.
2. Her öğrenciyi birkaç kez gözlemlemek.
3. Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemlemek.
4. Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirmek.
5. Gözlem sonuçlarını en kısa sürede kaydetmek.

Sözlü sunum: Konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi bir çok alanda kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi sağlar. Kontrol listeleri, dereceleme ya da akran değerlendirme ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Sözlü sunumlar; öğrencilerin hatırlama, kavrama ve sunma düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun yöntemlerdir. Problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir.

Proje: Öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmaları için yeni fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere de önemli sorumluluklar yükler.

Araştırma kağıdı: Eğitimin her kademesinde kullanılır. Bir performans değerlendirme yöntemi olarak oldukça uygundur. Öğrencilere aşağıdaki gibi bir yönerge verilerek gerekli açıklama yapılır.

Örnek açıklama: Araştırmanız 5000 kelimeyi geçmemelidir. Raporunuz yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazılmalı, ayrıca anlatım iyi organize edilmeli ve açık bir dille yazılmalıdır. Kullandığınız kaynaklar raporun sonunda belirtilmelidir. Nereden bilgi toplayacağınız konusunda bir strateji geliştirmelisiniz. Bunun için öğretmeninizle, ailenizle, sınıf arkadaşlarınızla veya kütüphane görevlileriyle görüşebilirsiniz. Grafikler, tablolar, resimler veya başka şekiller kullanarak bir taslak yazın ve onu incelemek için başkalarına verin. Düzeltmeleri yapın ve sunuma hazır hale getirin.

Öz değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir. Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Öz değerlendirme öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.

Öz değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. İnsanların genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlış davranma olasılıkları göz ardı edilmemelidir. Öz değerlendirme, ilk başlarda öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olabilir. Öğrenciler deneyim kazandıkça daha doğru kararlar alacaklardır.

Kısa cevaplı testler: Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen maddeler içeren ölçme yöntemidir. Bu tür maddeler bilgi basamağındaki bilgileri ölçmek için uygundur. Öğrenci, sorunun cevabını kendisi yazar. Kısa cevaplı maddeler, soru cümlesi ve eksik cümle tipi olmak üzere iki türdür.

Çoktan seçmeli testler: Öğrenciye yöneltilen sorunun doğru cevabı, genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrencilerden verilenler arasından doğru cevabı seçip işaretlemesi istenir. Bu tür testler, öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmeye çok uygun değildir. Bunlar daha çok bilgilerin, zihinsel becerilerin

ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılır. Fiziksel becerilerin ve yeteneklerin ölçülmesinde pek kullanılmaz.

Bir test maddesi, madde kökü ve seçeneklerden oluşur. Madde kökü, kazanımın ifade edildiği veya sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler ise öğrencilere sunulan olası cevaplardır.

Çoktan seçmeli madde tipleri: Çoktan seçmeli madde tipleri aşağıda belirtilmiştir.

Her zaman tek bir doğru cevabı olan maddeler : Madde kökünde sorulan sorunun kesin olarak bir tek doğru cevabı vardır.

En doğru cevabı olan maddeler: Bu maddelerde seçeneklerden birindeki cevap en doğrudur.

Doğru cevabı birden fazla olan maddeler: Bu tip maddelerin cevaplandırılmasında kaç seçeneğin işaretleneceği madde kökünde belirtilebilir ya da cevaplayıcıya bırakılabilir.

Eşleştirmeli maddeler: İki grup olarak verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. “Kim, ne, nerede” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.

Uzun cevaplı maddeler: Bu tip maddelerde öğrencilere bir ya da birkaç soru verilerek belli bir sürede yazılı cevap vermeleri istenir.

İki türü vardır:

1. Sınırlı cevap maddeleri: Bu tip maddelerde verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur (...üç neden belirleyin,iki benzerlik yazın gibi).

2. Açık uçlu maddeler: Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri ile analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilgilerin ölçülmesinde kullanılabilir.

- Açık uçlu maddelerde, şans başarısı faktörü ortadan kalkar.
- Öğrencinin düşüncelerini düzenlemesine olanak sağlar.

- Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına izin verir.
- Kısa sürede ve kolayca hazırlanabilir.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde derecelendirme ölçekleri kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir.

Öğrenci Ürün Dosyası (portfolyo): Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadıkları çabayı ve geçirdikleri evreleri gösterir. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. Öğrenci ürün dosyasının amaçları şunlardır:

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirir ve kendini değerlendirme becerisi kazandırır.
- Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirmeye olanak sağlar.
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilme olanağı sağlar.
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine yol gösterir.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemelerine ve ilgi alanlarını geliştirmelerine fırsat verir.
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimlerini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlar ve takım çalışmasına hazırlanmalarını sağlar.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardım eder.
- Öğretmene eğitici kararlar vermede yardımcı olur.
- Aile ile iletişimi sağlar.
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlar.
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım eder.
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlar.

- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sürecine katılımlarının sağlanması öğrencileri çalışmaya güdüler.

2.4.4.2. Öğrenci Ürün Dosyası Neler İçerir?

• Öğretmen tarafından hazırlanan yönerge (Öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu ve kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar.)

- Öğrencilerin yazılı ödevleri (taslak ya da bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video bantları ve ses bantları
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anekdotları
- Kelime dağarcığı geliştirme
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin tekrar yapmak istediği ödevler
- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kâğıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimleri nasıl değerlendirileceğini gösteren kâğıtlar)

2.4.4.3. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?

• Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin ürün seçki dosyasına hangi çalışmaları dahil edeceğini saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olsa da karar öğrenciye aittir.

• Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle belgeleme gereğini duyabilmelidir. Ölçüt listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması, öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

2.4.4.4. Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Görevleri

- Öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce öğretimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirleyiniz. Kendinize, bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğinizi, öğrencilerinizin de hangi kazanımları elde edeceklerini sorabilirsiniz.
- Öğrenci ürün dosyasını sınıfınıza tanıtınız. Öğrencilerinize örnek bir dosya gösteriniz.
- Öğrencilerinize bu dosyanın bir değerlendirme aracı olduğunu söyleyiniz.
- Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğini söyleyiniz (sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).
- Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretlerini kırmayınız (başlangıçta 4-5 madde).
- Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (Öğrencilerinizi puanlamadan ve dereceleme ölçeklerinden haberdar ediniz.)
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceleme ölçeği, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar kullanabilirsiniz.
- Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkararak güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya ekleyebilirsiniz.

Performans değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini içerir. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir ve tek bir cevabı yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceleme ölçeği (rubric) ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans ödeviyle

dereceleme ölçeğinin bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceleme ölçeği öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

Dereceleme ölçekleri (Rubric): Dereceleme ölçekleri, performansı tanımlayan ve herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En kullanışlı dereceleme ölçekleri kendi yaptıklarınızdır.

Tutum ölçekleri: Tutum, bireyi belli bir tutum nesnesine yönelik lehte ya da aleyhte davranışa hazırlayan eğilimdir.

Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum nesnesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur. Bu puanlama örneği Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddeleri Puanlama Anahtarı

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

2.5. Türkiye’de Hayat Bilgisi Ders Programı’nın Tarihi Gelişimi

Eğitimi modernleştirme hareketlerinin temelleri Osmanlı Devleti’nde atılmakla beraber, bu hareket Osmanlı devrinde gerileme, bocalama ve tartışma çabalarından ileri gitmemiş ve Cumhuriyet Türkiye’sine çözüm bekleyen birçok problemlerle girilmiştir (Koçer, 1992, 245).

Yeni bir devletin kurulmasıyla birlikte yeni bir eğitim sisteminin Yeni bir devletin kurulması yanında yeni bir eğitim sisteminin oluşturulması ihtiyacını da doğurmuştur. Bu eğitim sistemi, yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olması amaçlanmıştır. Bu yüzden müfredat geliştirme çalışmaları 1924 yılında başlamıştır. Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı 1924 tarihli "İlk Mekteplerin Müfredat Programı"dır (Gözütok, 2003; Yüksel, 2003). Cumhuriyet döneminde müfredat programı, yeni şartlara ve dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilmesi ve gereksinimleri karşılayabilmesi için pek çok kez değişim geçirmiştir. Müfredat programındaki değişimle beraber hayat bilgisi dersinin içeriği de değişimlere uğramıştır. Bu müfredat değişimleri 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 yıllarında gerçekleşmiştir. Müfredat programının değişimiyle birlikte gerçekleştirilen Hayat Bilgisi ders saatleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yıllara göre Hayat Bilgisi Derslerinin Haftalık Ders Saatleri

Yıllar	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	Toplam ders saati
1924	2	3	2	8
1926	4	4	4	12
1936	5	6	7	18
1948	5	6	7	18
1968	6	6	6	18
1998	5	5	5	15
2005	5	5	5	15

Kaynak: Kocaoluk & Kocaoluk, 1998b; Bektaş, 2001; Akyüz, 2008.

Hayat Bilgisi ders saati 1, 2 ve 3. sınıflarda üç yılın toplamı olarak 1924 yılında 8, 1926 yılında 12, 1936-1968 yılları arası 18, 1998 ve 2005 yıllarında ise 15 saat olarak tespit edilmiştir.

2.5. 1924 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

1924 ilk Mektep ve Müfredat programı Cumhuriyet döneminin ilk programıdır. Daha çok geçiş programı niteliği taşıyan 1924 programı hazırlanırken, önemli ölçüde ayıklamalar yapıp program hafifletilmiştir. 1924 programının önceki programlardan temel farkı, bazı derslerin çok az sayıda konulması, değiştirilmesi ya da Cumhuriyet yönetimine uygun hale getirilmeye çalışılmış olmasıdır (Baysal, 2008, 56).

Atatürk 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile Türkiye’de ulusal bir devlet kurma ve bu devlete uygun bir eğitim sistem, oluşturma üzerinde durulmuştur. Eğitim sisteminin gelişimi için faydalı olabileceğini düşündüğünden dolayı John Dewey’i eğitim sistemimizi incelemesi ve önerilerde bulunması için ülkemize davet edilmiştir. John Dewey’in Türkiye’ye geldiği tarih, Hayat Bilgisi programının felsefesinin şekillenmesi açısından önemli bir tarihtir (Baysal, 2008, 57).

2.5.1. 1926 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi dersi, ilk kez 1926 tarihinde ilköğretimin ilk dönemine girmiştir. Daha önce Tabiat Tetkiki, Hıfzıssıhha, Coğrafya, Tarih Başlangıcı, Muhasabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye olarak okutulan dersler, “Hayat Bilgisi” ismiyle bir bütün haline getirilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003, 40).

1926 tarihli ilkokul programı, Cumhuriyet dönemindeki en kapsamlı program olarak görülür. Programın en önemli özelliği ve yeniliği, dersler arasında ilişki kurmak amacıyla toplu tedris (toplu öğretim) metodunun benimsenmesidir. Bu yönetime göre ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni esaslara göre hazırlanmıştır. Böylelikle Hayat Bilgisi dersi programın belkemiği haline gelmiştir. Hayat Bilgisi dersi, dersler arasında ilişki kurmasının yanı sıra hayat bilgisi dersinin çevre özellikleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program 1925-1926 eğitim öğretim yılında belirlenen pilot okullarda denenmiş, alınan dönütlere göre gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra 1927 yılında tüm okullarda uygulanmaya başlamıştır (Gülcan vd. 2003, 124; Tanrıöğen, 2006, 61).

1926 İlkokul programında yer alan “toplu öğretim” yöntemin kabul edilmiş olması önemli özelliklerinden biridir. Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri işe yarar bilgileri kazanmalarını göz önünde bulunduran program, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir. Bu nedenle yeni programda Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinin yakın çevre özelliklerinin dikkate alınarak işlenmesi amaçlanmıştır (Çelenk, 2000, 39-40).

1926 müfredatında Hayat Bilgisi dersinde ulusal eğitim prensipleri verilmeye çalışılmıştır. Müfredatta bu amaç, “Hayat Bilgisi dersi sayesinde öğrenciler arasında dayanışma ve birliktelik duygularını uyandırmak ve güçlendirmek” olarak açıklanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde 23 Nisan ve 29 Ekim bayramlarına yer verilerek çocukların

dikkati ulusal egemenlik ve cumhuriyetin ilkelerine çekilmeye çalışılmıştır. Özellikle coğrafya da gözlemin önemi belirtilmiş, gözlem yapılırken de yer ve zaman kavramlarına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Meydana gelen her doğa olayının olduğu an ayrıntılarıyla gözlenmesi gerektiği belirtilmiş. Ay tutulması, şimşeğin çakması, kar ve dolu yağması örneği gibi. Hayat Bilgisi dersinde doğal ve sosyal çevre dikkate alınarak “yakından uzağa” prensibinin benimsenmesi istenmiştir (Baymur, 1937; Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937; Gülcan, 2003; Uçar, 2004, akt. Şahin, 2009).

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır; fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu yeniliklerin özünü laiklik, batıya dönüş oluşturmuştur (Gözütok, 2003).

Sönmez (1998) 1926 yılında hazırlanan Hayat Bilgisi Müfredat programının amaçları 9 madde olarak hazırlanmıştır (akt. Bektaş, 2001, 28; Binbaşoğlu, 2003, 41).

- “İçinde bulunduğu coğrafi muhitte rastlanan ve herkesçe bilinen taş, maden, nebat ve hayvanları çocuğa tanıtmak; etrafında olup biten doğal hadiseleri incelemek ve açıklamak; canlı varlıkların yaşama şartlarını ve bunların birbirine karşı olan etkilerini göstermek.

- Bir taraftan suyu, havası ve toprağı ile doğal çevrenin insan üzerine yaptığı etkileri, diğer taraftan insanın havyan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak ve kanallar açmak suretiyle tabiat üzerinde oluşturduğu değişiklikleri göstermek.

- Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal çevredeki insanların çalışma ve faaliyetlerini incelemek ve aile, bucak, belediye ve hükümet teşkilatını somut bir suretle öğretmek.

- Gözleme dayanan incelemelerle çocuklara insanın vücudu ve vücuttaki organların görevleri hakkında bilgi vermek. Bununla ilgili sağlık koruma kurallarını, uygulamalı bir şekilde öğretmek ve özellikle her hususta çocukları temizliğe ve düzene alıştırmak.

- Mektep hayatında aile ve şehir çevresindeki insanlar arasında sonradan ortaya çıkan gerçek olgular tartışılmak yahut hayali masallar ve hikayeler anlatmak suretiyle çocuklara ahlaki telkinler yapmak.
- Mektebin bulunduğu köy ve kasaba ile civarın engebeleri inceletilerek coğrafya ve yine aynı çevre dahilinde bulunan ünlü binalarla anıtlar ve onlarla ilgili tarihi şahıslar hakkında bilgi verilerek tarihe hazırlık yapmak.
- Hayat Bilgisi dersine ilişkin gözlem ve deneyleri ve derslerle alakalı resim, el ve toprak işlerini ve koleksiyonları bizzat çocuklara yaptırmak suretiyle onları “faaliyete” sevk etmek, kendilerine işlemek ve çalışmak zevk ve hevesi vermek.
- Bir taraftan çocukların inceleme ve kabiliyetlerini artırmak, diğer taraftan gördüklerini ve bildiklerinin bizzat sözlü, yazılı ve iş vasıtasıyla doğru ve güzel ifadeye alıştırmak (hayat bilgisi derslerinde ve çocukların-yaşlarına uygun olarak- anlatım ve söyleme kabiliyetlerinin gelişimine özellikle özen gösterilecektir).
- Ortak çalışma sayesinde öğrenci arasında yardımlaşma ve dayanışma duygularına uyandırmak ve kuvvetlendirmek”.

2.5.2. 1936 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

1926 ilkokul programından sonra Türkiye’de farklı alanlarda inkılâplar yapılmıştır. Bu inkılâpların gerçekleşebilmesi için programda da bazı değişiklikler yapılarak inkılâpları destekler hale gelmesi sağlanmıştır. Dünyadaki eğitim ve öğretim anlayışı, ülkemizde inkılâplarında etkisiyle oluşan yenilikler ve ortaya çıkan yeni değerler düşünülerek ilkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri açık, anlaşılır ve ayrıntılı olarak hazırlanmıştır (Arslan, 2000, 146). 1936 programı geçiş programı olarak düşünülebilir. Çünkü 1924 ve 1926 programları ile yeni oluşmuş Cumhuriyet rejimini benimsetmeyi amaçlayan milli bir nitelik taşımış, aynı zamanda da yeni rejimin görüşlerini yansıtmaya eylemi içerisinde olmuştur (Tanrıöğen, 2006, 61). 1936 programının amaçları arasında yer alan “İlkokula devam eden çocukları, kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, devletçi, laik, inkılapçı yurttaşlar olarak yetiştirmek, Türk Milletini, Kamutayı, Türk devletini sayın tutacak ve tutturacak bütün fikirleri yurttaşlara aşılamayacağı kendisine vazife bilecek talebe yetiştirmek” maddesinde bu görüşleri desteklediğine gösterilebilecek bir örnektir.

Öğretimde “yakın çevre”den hareketle “uzak çevre”yi kavratma ilke olarak kabul edilmiştir. Toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiş, ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara dayalı olarak inceleme yeteneklerinin artırılması için, “Hayat Bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004, 1).

Türkiye’de şehir ilkokullarında 1936 programı, köylerde ise 1930 yılında çıkan “Köy Mektepler Müfredat Programı” uygulanmaktadır. Bu köy ve şehir okulları arasında eşitsizlikler olduğu kanısını doğurmuştur. Böylece 1936 programının eksikliklerini gidermek ve köy okullarının da ihtiyaçlarını karşılamak için 1945 yılında yeni program çalışmalarına başlanmıştır (Tanrıöğen, 2006, 61-62).

1936 ilköğretim programında daha çok derslerin hedefleri belirlenmeye çalışıldığı için programın diğer özelliklerine çok az yer verilmiştir. Fakat, çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişimlerine bağlı kalınmıştır. 1936 programının en önemli esneklik özelliği, ilkokulda bütün dersler öğrencinin düzeyine uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin aralarındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmiştir. İlköğretim çocuklarının, düşüncelerini, duygularını farklı yollarla anlatma imkânlarının sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (Şahin, 2009, 172). Bu gelişmeleri, 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’ndaki yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun çalışmaların benimsendiğini göstermektedir.

2.5.3. 1948 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

Milli eğitimin amaçları 1948 yılında yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin devamlı gelişmelerini hedefleyen şu amaçlar sıralanmıştır.

- Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak toplumsal bakımdan gelişmesini sağlamak
- Çocuğun ve gencin iyi bir birey olarak kişisel bakımdan gelişmesini sağlamak
- Çocuğun ve gencin bir aile üyesi ve diğer insanlarla beşeri ilişkileri olan sosyal bir varlık olarak insanlık münasebetleri bakımından gelişmesini sağlamak
- Çocuğun ve gencin bir ekonomik varlık olarak ekonomik hayat bakımında gelişmesini sağlamak (Arslan, 2000).

1948 programında, Hayat Bilgisi dersinin niteliği daha iyi vurgulanmış, bu vurgulama "Hayat Bilgisi dersi, bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersidir." şeklinde ifade edilmiştir. 1948 programında amaçlar, 1936'daki soyutluluğunu korumuş, fakat daha değişik bir şekilde yeniden ele alınmıştır. Hayat bilgisi derslerinin amaçları içerisinde ikinci devrede okutulan Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinin (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin) temel kavramlarını kazandırmak yer almıştır (Binbaşoğlu, 2003, 47).

1948 ilköğretim Programına göre, bir sınıf içindeki çocukların her biri kendi başına bir kişidir. Vücut yapısı, hareket kabiliyeti, büyüme hızı, ruhsal özellikleri, bilgi ve beceri düzeyi, öğrenme kapasitesi, davranışı, çevresinden edindiği tecrübelerin çokluğu, anne ve babasıyla, ilişkileri gibi faktörler her çocuğun gelişimine ve davranışlarına etki eder. Çocuklar arasındaki bu kişisel farklılıkları göz önünde tutarak, her çocuğun bulunduğu seviyeyi belirleyip, onun kendi gelişim kapasitesi dahilinde en üst düzeye çıkarmak, eğitim ve öğretimin önemli noktalarından biridir. Öğretmen programını, sınıfındaki her öğrencinin farklı kapasiteye sahip olduğunu bilip, her bir çocuğu kendi kapasitesinin üst noktalarına çıkarıp, başarı zevkini yaşatacak ve ona gelişme imkanları sağlayacak şekilde planlayacaktır. Bunun için öğretim çalışmalarında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve kapasitelerinin farklı olduğu her zaman göz önüne alınmalıdır. Buna ilaveten ilköğretim çalışmalarında, yakından uzağa prensibi yer almıştır (MEB, 1948, 12-19). Programın genel olarak bu hedeflere ulaşmayı amaçlamış olsa da bunu tam anlamıyla gerçekleştirememiş ve eleştirilere maruz kalmıştır. 1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, beceri ve alışkanlıkları kazandırmaktan ziyade bilgi vermeye yönelik olduğu, esnek olmadığı, bireysel farklılıklara yer verilmediği şeklinde eleştiriler almıştır. Ayrıca "birleştirilmiş sınıflardaki öğretme zorluğu" bu eleştirilere eklenmiştir (Akbaba, 2004). 1948 ilköğretim müfredat programı yaklaşık 20 sene uygulamada kalmıştır.

2.5.4. 1968 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

1968 programı 30 yıl gibi uzun bir süre uygulamada kalan bir programdır. 1968 programı; normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan

okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak yöntem, teknik ve metotlarda görüş birliğini sağlamak, bu yöntem ve teknikleri uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla hazırlanmıştır (Akbaba, 2004,1).

1968 programındaki yeniliklerden en önemlilerinden biri; 1., 2. ve 3. sınıflarında olduğu gibi 4. ve 5. sınıflarında da toplulaştırma gerçekleştirilmiştir. Tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi “sosyal bilgiler”, tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım-iş bilgisi “fen bilgisi” adı altında birleştirilmiştir.

1968 İlkokul Hayat Bilgisi Programında ilk göze çarpan nokta, milli duyguları destekleyici ve geliştirici konular üzerinde durulmuş olmasıdır. Çocuklara, kapasitesi dahilinde gerekli tavır, davranış, bilgi ve alışkanlıkları kazandırılmak, bu alışkanlıklar kazandırılırken de çocuğa bilgiyi vermek yerine bilgiye ulaşma yollarını öğretmek, öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabilmesini sağlamak ve çevresiyle uyumlu birer birey olmaları konusunda yol gösterici olmayı hedeflemiştir. Bunlar gerçekleştirilirken her ders milli hayatla ilişkilendirilmiş ve milli hayata bağlayıcı konulara yer verilmiştir. Hayat bilgisi derslerinde Cumhuriyet konusunun mihrer alınması, egemenlik bayramı, yaşanan şehrin kurtuluş tarihi, önemli bir fabrika kurulması gibi konulara öğrencinin dikkati çekilerek, öğrenimin milli karakterini sağlamada Hayat Bilgisi dersinin araç olarak kullanılması amaçlanmıştır (Gülcan vd, 2003, 141; Akbaba 2004).

Hayat bilgisi dersi için beş ana başlık altında hedefler belirlenmiştir (Binbaşoğlu, 2003, 45). Bunlar :

- Çocuğun yakın çevreyi tanınması ile ilgili becerilerini geliştirme
- Çocuğun yurttaşlık görevleri ve sorumluluklarını bilme
- Toplumdaki insan ilişkilerinin doğru bir şekilde kavratma
- Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirme
- Daha iyi bir yaşam geçirebilmek için konuda bu yeteneklerini geliştirebilme.

Hayat bilgisi dersi için beş ana başlık altında hedefler belirlenirken sınıflara göre ayrı hedefler belirlenmemiştir. Bu hedefler değiştirilmeden 1998 İlkokul Programında da kullanılmıştır.

2.5.5. 1998 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

1997’de sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesinin ardından yeni bir programa geçilme ihtiyacı da duyulmuştur. 1997 İlköğretim Okulu Programı, 1968 İlkokul Programının tecrübelerine dayalı yenilenmiş, kendi ülkemizin koşullarına göre; kendi uzmanlarımızca hazırlanmış; daha milli bir programdır. (Gömleksiz vd., 2005).

Yapılan bir takım çalışmalarla 1998 ilköğretim programında amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve sınav durumları açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde daha fazla öğretmen görüşlerine yer verilmiştir (Tanrıöğen, 2006, 69).1998 programında hayat bilgisi dersi ile ilgili “hedefler” ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesiyle ilgili “Davranışlar” belirtilmiştir. 1998 Programında Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri, her sınıf düzeyinde özel hedefleri ve ünitelerin hedef ve hedef-davranışları yazılmıştır. Genel hedefler, 26 madde halinde, ilköğretimin ve Milli Eğitimin genel amaçlarını destekler niteliktedir. Programda, 1. sınıfta 18, 2. sınıfta 21, 3. sınıfta 22 hedef belirlenmiştir. Özel hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler taşımaktadır. Her sınıfta işlenecek ünitelerle ilgili hedefler ve davranışlar yazılmıştır. Programda ayrıca her ünitenin önemi de belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1998, 2484).

Kocaoluk & Kocaoluk (1998)’e göre 1998 programındaki üniteler işlenirken, ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına uyulup uyulmaması konusunda serbestlik sağlanmıştır. Öğrencinin çevresinde göremediği veya incelemesi mümkün olmayan konuların işlenecek üniteler dışında bırakılabileceği belirtilmiştir. Her öğrencinin ihtiyaçları ilgi yetenek ve öğrenme kapasitesinin kendine özgü olduğu kabul ederek, öğrencilerin her birinin kendi hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretim yapılması öngörülmüştür. Program uygulanırken bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora ilkeleri benimsenmiştir. Programda kullanılacak araç ve gereçlerden tek tek bahsedilmiştir. Öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi öngörülmüştür (akt. Şahin, 2009).

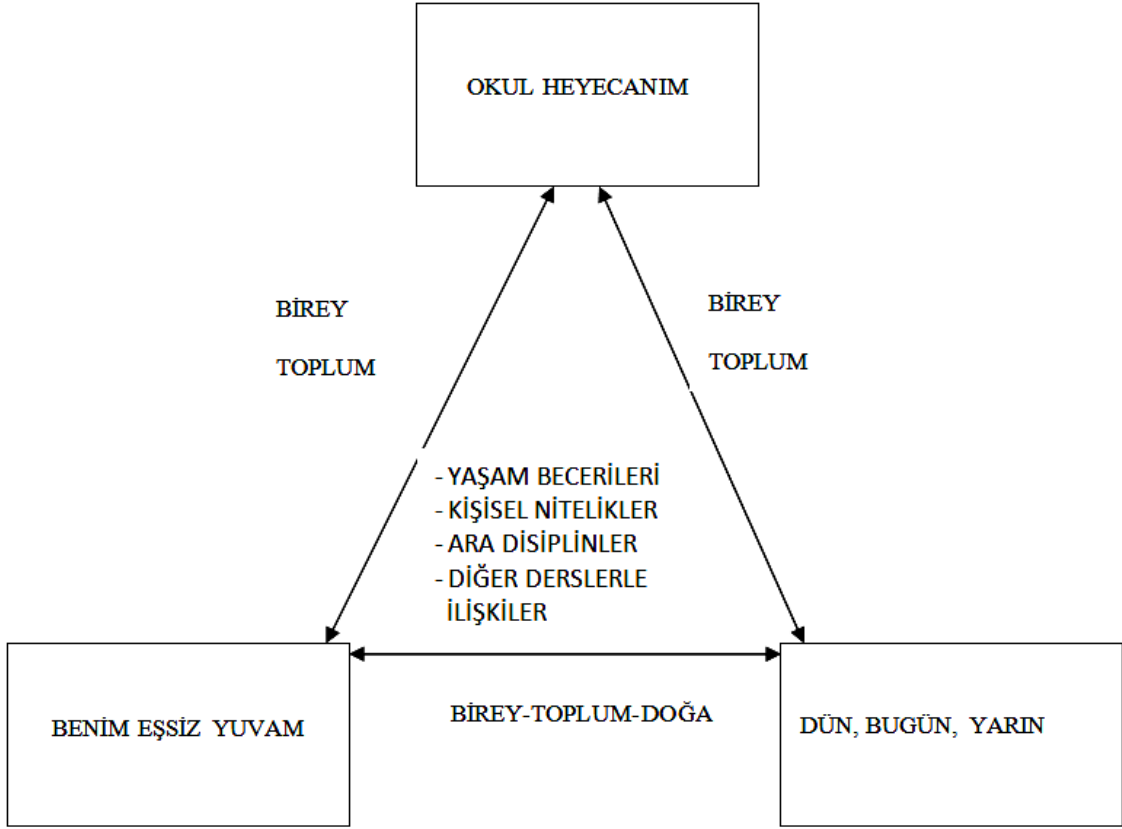
1998 programı ile ilgili çalışmaların sonuçları bir program değişikliğine ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. 2004 taslak programı bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla hazırlanmıştır (Tanrıöğen, 2006, 70). Bu program, seçilen pilot okullarda 1 yıl süre ile denenmiş ve 2005-2006 öğretim yılında tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

2.5.6. 2005 İlkokul Müfredatı ve Hayat Bilgisi Dersi

Türkiye’de bugüne kadar yapılan programlar, pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme kapasitesi açısından farklı düzeylerde olduklarını dikkate almadığı, hayatta kullanabileceği becerileri kazandırmadığı, öğrenciyi yaratıcı düşünme ve üreticilikten ziyade ezberciliğe ittiği, değişen toplum hayatına uyum sağlayamadığı konularında eleştirilmiştir (Akbaba, 2004). 2004 İlköğretim Taslak Programı ve bununla beraber hayat bilgisi programında, bu eksiklikleri içermeyen bir program hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu program 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okullarda uygulanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bu programda öğrenciler için belirlenmiş istenilen vatandaşlık becerileri belli adımlarla öğrencilere aktarılmaktadır. Diğer bir deyişle hayat bilgisi öğretiminde vatandaşlık için gerekli olan bilgi/kültür aktarımı yaklaşımı ağır basmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2005 Hayat Bilgisi programının vizyonunda önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Hayat bilgisi programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olan kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır.

Programda ki kazanımların, öğrenciler tarafından etkinlikler aracılığıyla yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle de öğrenme-öğretme etkinlikleri bu programın en kritik ögesidir. Yeni programda içerik belirlenirken insanın bütünlüğü ilkesine paralel olarak izlenen bütüncül yaklaşımın bir sonucu olarak üç sınıf için çocuğun yaşamında temel oluşturan üç ana öğrenme alanı-birey, toplum ve doğa-benimsenmiş ve bu alanları kuşatan ana temalar programda yer almıştır. Bu temalar; Okul Heyecanım, Benim eşsiz Yuvam, Dün Bugün ve Yarın’dır. Hayat bilgisi programının çatısı Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Hayat Bilgisi Dersi Programının Çatısı

Yeni hazırlanmış bu programda davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma, amaçlar ise kazanımlara bırakmıştır. Kazanımlar, gözlenebilen davranışların yanında bilgi, beceri, tutum ve becerileri de kapsamıştır. Kazanımlar belirlenirken beceriler esas alınmıştır. Öğrenciyi aktif kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayan, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamasına olanak veren etkinliklerin gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. İşbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme, proje çalışmaları ve çoklu zeka uygulamaları bunlara örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilere hayat bilgisi programı ile öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, dürüstlük vb. kişisel özellikler kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu program belirtilen ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir. Bu ara disiplinler:

- Afet eğitimi
- Girişimcilik
- İnsan hakları ve vatandaşlık

- Kariyer bilinci geliştirme
- Özel eğitim
- Rehberlik ve psikolojik danışma
- Sağlık kültürü
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim

Programda sınıma durumlarına bakıldığında ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir ögesi haline getirilmiştir. Ürün değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesine önem verilmiştir. Programda etkinlik örneklerinin yanı sıra değerlendirme formları da sunulmuştur (HBÖP, 2005). Yeni Hayat Bilgisi programında değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının/yöntem ve tekniklerinin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, önemle üzerinde durulan duyuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir (HBÖP, 2005).

2005 ilköğretim hayat bilgisi programında öğretmenlerin rolüne baktığımız zaman, bilgi aktaran kişiden öğrencinin bilgiyi bulması için ona rehberlik eden kişi görevini üstlenmiştir. Derslerde öğrenci pasif konumdan, aktif konuma geçmiştir. Bu aktiflikte öğrencinin derse tam katılımı ve ders içi ve ders dışı etkinliklerle gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Bu programda insan biyolojik, sosyal, kültürel ve psikolojik yönleriyle bir bütün olarak ele alınmıştır (Şahin, 2009). Froebel da, bireysel farkındalığın, sosyal katılımın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemli bir etmen olduğunu vurgulamıştır (Ornstein, 1988, 35 akt. Özden, 2006, 31).

2.6. Hayat Bilgisi Öğretimi

Hayat Bilgisi dersinin niteliği, adından da anlaşılacağı gibi “bilgi” dersidir; fakat diğer derslerle ilişkisinden dolayı aynı zamanda “beceri” ve “alışkanlık” dersi olma özelliğine de sahiptir. Bu yüzden kişinin bir bütün halinde, öğrenme konusunun içinde bulunmasını, oradan izlenimler almasını ve buna göre eğitsel nitelikte bilinç almasını ve eğitimsel davranışlarda bulunmasını gerektirir (Binbaşoğlu, 2003, 68). Yani kişi öğrenme yaşantılarının merkezinde olmalıdır.

1926 yılına kadar öğrenme “belleğe bilgi alma” şeklinde tanımlanmaktaydı. Fakat bu tarihten 1940'lara kadar Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde “yaşantıya” önem verilmeye başlanmıştır. Bugünkü öğrenme tanımı ise kişinin nesnelere etkileşim yapmasını, olayın içinde bulunup gerektiğinde olayları etkilemesini ve böylece davranışlarında “kabul edilebilir” olumlu davranış değişiklikleri gerçekleştirmesini gerekli kılmaktadır. Hayat Bilgisi öğretim amaçlarının başında çocuğun zihinsel olarak gelişmesi, nesnel düşünme yeteneği kazanması ve çevresindeki olay ve olguları doğru yorumlayabilmesi gelmektedir (Binbaşıoğlu, 2003, 68-69). Bu amaçları gerçekleştirebilmek için Hayat Bilgisi ilke ve yöntemlerini de bu amaca uygun düzenleyip, uygulamak gerekmektedir.

2.6.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim İlkeleri

İlkeler, her durumda doğru ve geçerli kabul edilen, kavramlar arasındaki ilişkilerdir. İlkeler problem çözmede de büyük önem taşıyan, kavramlar gibi geniş bilgisi özet olarak ifade eden birer araç olarak kabul edilir (Girgin, 2006, 44). Hayat Bilgisi öğretimine baktığımızda aktif katılım, motivasyon, açıklık, bireysel ayrılıklar, pekiştirme, dönüt ve düzeltme, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa yararlanma ilkesi, aktüalite, model alma, tekrar ilkelerinin olduğunu görürüz.

Aktif katılım: Demirel ve Ün (1987)'e göre aktif katılım öğrencinin, istendik davranışı kazanabilmesi için öğretme durumlarıyla birebir etkileşim içerisinde olması gerekir. Yani öğrencinin öğrenme süreci içinde kendisine sunulan ipuçları ve yönergelerin doğrultusunda “bir şeyler” yapması demektir (akt. Nas, 2006, 99). Öğrenci, aktif katılımı sonucun da dersin bir parçası olduğunu hisseder.

Öğrencinin öğrenme ortamında aktif rol alması, öğrenme sorumluluğunu taşıma olarak da açıklanabilir. Daha önceden uygulanan geleneksel öğretim yöntemindeki “öğretmen merkezli öğrenme” ortamlarında öğrenci pasif konumda dinleyici ve koşulsuz bilgi alıcı bir rol üstlenmişti. Fakat yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, demokrasi anlayışındaki değişimler ve psikolojinin bireyin özelliklerine ilişkin yeni tanımlamaları yeni bir birey tanımını ve arkasındanda yeni bir öğretme yöntemini gerekli kılmıştır. Bu yeni tanımlamada aktif öğrenme ile birlikte “yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkesi ön plana çıkmıştır (Taşpınar, tarihsiz, 65). Bu ilkeye göre öğrenci öğrenmenin merkezinde bulunmaktadır. Öğretmen rehberlik yaparken, öğrenme

sorumluluğunu bizzat öğrenci alıp derse aktif katılan, araştıran, yargılara varan, bilgiyi yapılandıran öğrenci profili ortaya çıkmıştır.

Öğrenme bireysel bir etkinliktir. Birey kendi yaşantısı yoluyla öğrenir. Yani etkinlik içinde olmayan bir öğrenciye sunulan ipuçlarının önemli bir düzeyde öğrenmeye yol açması beklenemez. Bu sebeple öğrenci öğrenme sürecini etkin olarak katılmalı kendisinden beklenen davranışı kendisi yapmalıdır. Öğrencinin derse etkin olarak katılabilmesi için, öğrenme-öğretme durumunun öğeleri ile etkileşim içerisinde olması ve öğrenme için çaba göstermesi gerekmektedir (Nas, 2006, 99). Bu etkinliklere öğretmenin katılımı sağlaması için uygun öğrenme öğretme yöntemlerini kullanıp, uygun öğretim yaşantısını sağlaması gerekmektedir. Öğretmen öğrenciye öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılmasını da öğretmelidir. Böylece sosyalleşen, kendine güvenen bireylerin oluşması için adım atılmış olacaktır.

Öğrencinin aktif katılımını sağlamak için hazır bulunuşluk düzeyini ve çevre koşullarını göz önünde bulundurmak gerekir. Eğer hazır bulunuşlukta herhangi bir eksiklik varsa bir üst düzey davranışın kazanımı sağlanamayacağından derse katılımı da gerçekleşemez. Ya da çevre koşullarını göz önüne aldığımızda sınıf temizliği, düzeni, öğrenci sayısı v.b. gibi özellikler uygun değilse öğrenciyi olumsuz etkileyecek ve öğrencinin ilgisini derse çekmekte problem yaşanacak ve öğrenci katılımı sağlanamayacaktır.

Motivasyon: Fidan (1985)' a göre, organizmayı harekete geçiren, itici güçtür. Öğrenme olayında motivasyon en başta yerini alır. Öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretme-öğrenme süreci içinde her öğrenci istekli katılmak, öğrenme ilkelerine uymak, öğrenmesinde sorumluluk taşımak ve çalışmak zorundadır. Hiçbir öğretmen yeterli motivasyonu sağlayamaz ve öğrenciye hitap edemezse başarıya ulaşamaz (akt. Bektaş, 2001, 34). Bu da öğretmenlerin, derste öğrenci motivasyonunu yüksek tutmasının önemini vurgulamaktadır.

Çocuğun dikkati kısa sürelidir. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde sık sık ilgi çekici araç-gerece ve söze başvurmak gerekir. Dikkat çocuğun uyumu için çok gerekli bir yetenektir. Fakat çocuğun yaşı ile dikkati paralellik göstermesi sebebiyle çocuğun yaşı küçük olunca dikkati de kısa süreli olmaktadır. Dikkati arttırmak ve öğrencinin motivasyonunu sağlamak için çocuğu hoşlanacağı ve ilgi duyacağı konularla

karşılaştırmak ve bu konular üzerinde çalıştırmak gerekmektedir. İşlenen konuda çocuğun ilgisi azaldığı zaman, o konu ile ilgili bir oyun, bir müzik, bir deney veya benzeri etkinlikler yaptırmak gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 2003, 63). Çeşitli etkinlik ya da çalışmalar çocuğun derse ilgisini ve motivasyonunu arttıracaktır. Ayrıca hayat bilgisi dersinde oyun, müzik, deney gibi etkinliklerin yapılması bu dersin kendi içerisinde diğer dersleri de kapsadığını göstermektedir.

Açıklık: Hayat Bilgisi dersi ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda öğretilmektedir. Bu yüzden derslerin öğrenci seviyesine uygun işlenmesi çok önemlidir. Çünkü bu yaştaki öğrencilerin kelime hazineleri dardır ve anlatılanları anlamaları için açık ve anlaşılır kelimeler seçilmelidir.

Açık ve anlaşılır anlatım “ öğrencilerin düzeylerine uygunluk olarak da tanımlanabilir. Derslerde öğrencilerin anlayabileceği bir terminoloji ile konuşmak ve soyut anlatımları olabildiğince görsel öğelerle desteklemek gerekmektedir. Olabildiğince daha fazla duyu organına hitap edebilecek uygulamalar yapılmalı, konularla ilgili gerçek araçlar malzemeler ve nesnelere kullanmaya özen gösterilmelidir (Taşpınar, tarihsiz, 64). Çünkü bu yaştaki öğrenciler somut işlemler döneminde olup soyut kavramları özümseyebilmeleri için somut araç ve gereçlerden faydalanarak kavramları somutlaştırmak gerekmektedir.

Bireysel ayrılıklar: Aynı yaş grubu öğrenciler aynı sınıfta olsalar dahi hazır buluşlukları ve ilgileri açısından farklılık gösterirler. Erden (1996) 'e göre, öğrenciler arasında ilgi, değer, tutun gibi duyuşsal özellik farklılıkları vardır. Kalıttan gelen öğrenme ürünü davranış farklılıkları bireysel ayrılık oluşturur. Kalıttan gelen özelliklerin yanı sıra çocuğun yetiştiği sosyal çevrede önemli bir etkileyici unsurdur. Aile, çocuğu yetiştiği sosyal çevre ile birlikte değiştirir. Kültürel çevre fonksiyonları, alt-üst kültür çocuk davranışlarında önemli farklar oluşturur ve bu farklar okul yaşantısında da devam eder. Tüm bu etkenler ilkokul çocuğu için ön bilgidir (Bektaş, 2001, 14). Bu ön bilgi kapasitesi de öğrenciler arasında bireysel ayrılıklara neden olan en önemli etkenlerdendir.

Çağdaş eğitim akımlarına göre öğretimde ilk hareket çocuktan başlamalıdır. Eğitim öğretim ile ilgili her türlü tasarımda bireyin gelişimi ve öğrenme özelliklerinin de bilinmesi oldukça önemlidir. Daha önce geleneksel öğretime göre içerikten sınıftaki

oturma düzenine kadar tüm boyutlarda öğrencilerinin nitelikleri dikkate alınmamaktaydı. Derslerde ki tüm faaliyetler neredeyse bütünüyle öğretmen tarafından yapıp, tüm öğrenciler aynı kabul edilirdi. Öğretimin bireyselleştirilmesi ile öğretimde öğrenci merkeze alınmış, “her bireyin biricik” olduğu, farklı yeteneklere, zeka düzeylerine, çalışma alışkanlıklarına ve öğrenme stillerine sahip olduğu kabul edilerek buna uygun öğretim etkinlikleri seçilmiştir. Öğretmen, çocuğu ya da çocukları konu üzerine yöneltmek ve onunla ilgili gerçekleri onların kendi kendilerine bulmalarına yardım etmektedir (**Binbaşıoğlu, 2003, 69**). Böylelikle öğrenciler kendi ilgi, yetenek ve merakları doğrultusunda bilgiyi kendileri yorumlayıp anlamlandırmaktadırlar.

Pekiştirme: Pekiştireç bir davranışın ileride tekrarlanma olasılığını arttıran uyarıcılardır. Pekiştirme ise pekiştirenlerin ortama verilme işlemidir. Örneğin istendik bir davranışta bulunan öğrenciye “ aferin”, “çok güzel” demek ya da “şeker, çikolata, not vermek, alkışlatmak vb.” öğrencinin bu davranışını tekrarlama olasılığı arttırabildiğinden bu tür uyarıcılar pekiştireç olarak kullanılabilir (Sönmez, 2008, 264-265).

Öğretimde öğrenciye istendik bir davranışı kazandırmak ne kadar zor ise, o davranışın devam etmesini sağlamakta bir o kadar zordur. Bu noktada davranışın sürekliliğini sağlamak için pekiştireçler öğretmene yardımcı olan önemli kaynaklardır. Öğretilecek davranış ve bilgiler birbiri üzerine yapılandırılması gereken bir özelliğe sahiptir. Davranışlar pekiştirilip kalıcılığı sağlandığı zaman üzerine gelecek yeni bilgiler için sağlam bir temelde oluşturur.

Dönüt ve Düzeltme: Dönüt, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek düzeltme ise; bu yanlışları doğrulama, eksik ve yarım öğrenmeleri tamamlamak şeklinde tanımlanabilir. Yapılan sınavlar ya da ders işlenirken sorulan sorular ve bu sorulara verilen yanıtlara karşı öğretmenin öğrenciye verdiği her türlü ileti dönüttür. Dönüt ve düzeltmelerin etkililiğini arttırmak için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Öğrenciye dönüt verilirken aşağılanmamalı, azarlanmamalı ve ceza alacak herhangi bir uyarıcı verilmemeli; aksine yüreklendirici uyarılar işe koşulmalıdır. Dönütün yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel işlevi vardır (Sönmez, 2008, 269).

Öğretim hizmetinin en güçlü ögesi dönüt ve düzeltme işlemleridir. Dönüt ve düzeltme işlemleri öğretim hizmetinin niteliğini yükseltmek ve sınıftaki her öğrencinin ihtiyaçlarını gidermek için kullanılır. Öğretim sırasında ipucu, açıklama ve yönergelerin hangi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı, hangi öğrencilerin karşılamadığı; pekiştireçlerin hangi öğrenciler için etkili olduğu, hangileri için etkili olmadığı; öğrencilerin hangilerinin etkin katılım içinde olduğu, hangilerinin olmadığı öğretmen tarafından bilinmelidir ve buna uygun dönüt ve düzeltmeler yapılmalıdır (Nas, 2006, 106). Aksi takdirde yanlış dönüt ve düzeltmeler, yanlış öğrenmelere de neden olabilir.

Geleneksel eğitim anlayışına göre değerlendirme etkinlikleri süreç sonun da gerçekleştirilmekteydi. Fakat yeni öğretim programına göre süreç değerlendirilmesi de yapılmaktadır. Böylelikle öğrenciye devamlı bir dönüt verme imkânı doğmaktadır. Böylelikle öğretmen ve öğrenci zamanında eksiklikleri fark edip, düzeltmeleri yapma fırsatını yakalamaktadır. Buda öğretimin niteliğini arttırmaktadır. Ayrıca sınıfta ders esnasında gerçekleşen dönüt ve düzeltmelerde öğretim etkinliklerinde önemli bir yere sahiptir.

Bilinenden Bilinmeyene: Bireylerin hazırbuluşluk düzeylerinin dikkate alındığı bir öğrenme-öğretme ortamında öğrenme daha kalıcı olur. Bu nedenle öğretimde öncelikle bireylerin konu-işle ilgili ne bildiklerini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bunlardan yola çıkarak bilinmeyenlerin öğretimine doğru bir yol izlenmelidir. Bu nedenle plan, ders kitabı, her hangi bir öğretim materyali hazırlanırken ya da sınıfta sunu yaparken öncelikle bireylerin ön bilgileri dikkate alınarak bir tasarım oluşturulmalıdır. Öğretmen dersin başlangıcında bir önceki dersin tekrarı ile bir giriş yaparak, öğrencilerin ne bildiklerini ortaya çıkaracak sorulardan yola çıkarlarsa, hem öğrenmenin kalitesi ve kalıcılığı artacak, hem de öğrenme ortamı öğrenci merkezli bir yapıya kavuşacaktır (Taşpınar, tarihsiz, 63). Ayrıca birbiri üzerine yapılandırılan bilgiler bütünü olan programda, bilinmeyen üzerine bilgiler yapılandırılmaya çalışıldığında olumsuz sonuç alınacağı aşikardır.

Yakından Uzağa Yararlanma İlkesi: Birey öncelikle içinde bulunduğu yakın çevresindeki olay ve olgulara karşı daha duyarlıdır. Çünkü bu çevre içinde insanlarla etkileşim halinde olup ihtiyaçlarını bu çevreden karşılamaktadır. Bu sebeple gerek çevre olarak, gerekse zaman olarak yakından uzağa bir öğretim sıralamasının izlenmesi yararlı

olacaktır. Öğretmen ders konusuyla ilgili planlama yaparken, bulunan yer ve zamandan hareket ederek bir plan yapmalı, örnekler, problemler, sorular vb. belirlenirken bu ilkeyi uygulamaya özen göstermelidir. Örneğin ilköğretimde önce öğrencinin okulu ve yakın çevresi tanıtılmalı daha sonra sırayla okul, köy, kasaba, ilçe, il, bölge, ve dünya ile ilgili bilgiler aşamalı olarak verilmelidir (Taşpınar, tarihsiz, 64). Böylelikle öğrenme sistemli ve kalıcı şekilde gerçekleşmiş olacaktır.

Aktüalite: Bu ilke doğal ilginin bir sonucudur. Buna gerçeklik ilkesi de denir. Böyle bir ilke çevredeki günlük nesne ve olaylarla, gerçek yaşantılarla öğretim yapmayı gerekli kılar. Bir olayı henüz olurken incelemek ve gözlem yapmak bunun için gereklidir. Hayat Bilgisi dersinde her şey zamanı ve yeri gelince öğretilcektir. Örneğin yağmur ve kar ile ilgili konular yağmur ve kar yağdığı zaman, milli bayramlar olduğu hafta bu bayramların önemini belirten dersler yapılmalıdır. Deprem ve yangın gibi zamanı belli olmayan konularda da benzer durumlar ortaya çıktığı zaman birer fırsat eğitimi olarak yer verilebilir (Binbaşıoğlu, 2003, 70). Böylelikle Hayat Bilgisi dersinde gerçek hayatla dersler bütünleştirilip, hayatla iç içe bir öğretim yapılmış olacaktır.

Güncellik ilkesi “ yaşama uygunluk”, “bireye görelilik”, “yakından-uzaya” ilkeleri ile de yakından ilişkilidir. Bu ilkeye göre bireyin yaş, duygusal, fiziksel ve zihinsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca yapılacak olan etkinliklerde yaşamın gerçeklerine yer verilmeli, güncel olaylarla ve sorunlarla ilişki kurulabilmeli ve bu konuda öğrencilerin ilgi ve meraklarından yararlanılmalıdır (Taşpınar, tarihsiz, 65). Öğrenciye günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözebilme yetisi öğretilmelidir. Çünkü bilgiler teorikte kalıp uyulama değeri yoksa öğrenci içinde değersiz olacaktır.

Model Alma: Bireyler birçok bilgi ve tutumu çevresinden görerek sosyal öğrenme ile öğrenir. İlköğretim öğrencilerine baktığımızda ise bu konudaki ilk model öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilere bir şeylerin doğruluğunu anlatmasından çok, o konularda doğru davranışlarda bulunarak öğrencilere model olması, daha da önemlisi doğru model olması gerekmektedir. Ayrıca anlatılan konular davranışla desteklenmezse yaptırım gücüde azalır.

Tekrar: Birey devamlı çevresinden yeni bilgi ve tutumlar görmekte, devamlı bir bilgi artışı olmaktadır. Bilgiler üzerine yenileri eklenmektedir. Eski bilgilerin

unutulmaması için eski bilgilerin yeniden gündeme getirilmesi tekrar etme olayıdır. Tekrar, bilginin kalıcılığını sağlayan en önemli etkenlerden biridir.

2.7. Düşünme Nedir?

Düşünme sözcüğü "1. Düşünmek durumu, tefekkür. 2. (Felsefe) Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu. 3. (Felsefe) Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi." anlamlarına gelmektedir (TDK, 2011).

Cüceloğlu (1993) düşünmeyi, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen ad olarak tanımlamıştır. Yani Cüceloğlu'na göre düşünme rastgele gerçekleşen bir olay değildir. Organize bir durumdur ve bir süreç içerisinde gerçekleşir.

Düşünme, Tefekkür, İdrak, Teemmül, Zihin, Us, Suur, Pensée(Fr), Gedanke (Alm), Thought(İng), Pensiero(İta), Reflexion, Reflection; Aklın kendi kendisini bilgi konusu yaparak , zihinsel (ansal) çalışmayı araştırmasıdır. Pensée sözcüğü Latince tartışmak, karşılaştırmak anlamlarını taşıyan Pensare kökünden türetilmiştir. Düşünceleri ölçerek ve kıyaslayarak incelemek anlamına gelir. Kısacası düşünme eylemi bilgiye yönelen tüm akılsal olayları dile getirir. Düşünme algılama, duyma, kavrama, isteme, tasarlama, imgeleme gibi bilinç olgularının hepsini içerir. Düşünme anlamına gelen bir sözcük olan reflexion, Latince reflexio kökünden türetilmiştir ve asıl anlamı yansıma demektir. Bu yansıma eytişimsel yöntemde, nesnel gerçekliğin yansıması ile oluşan düşünce şeklinde tanımlanır. Benzer şekilde Kant : "düşünmek yargılamaktır", İngiliz düşünürü J.Locke ise "bilincin kendi üstüne dönerek kendi işlemleri hakkında bilgi edinmesi" olarak açıklamaktadır. Bu tanım iki katlı bir düşünmeyi yani düşünmenin düşünülmesini (Osmanlıca teemmül, Fr. reflexion) anlatır ve normal düşünme olan (Osm.tefekkür, Fr. Pensée) den ayrılır. Bu düşünmeye "iç düşünme " de denir (Keser vd., 2002).

Aristoteles'e göre düşünme, insanı hayvandan ayıran belirgin bir öznelik, aklın bağımsız ve kendine özgü eylemidir. İnsanın karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Aristo'ya göre doğru düşünmenin kurallarını belirleyen bilim mantıktır ve Aristoteles mantığında da 3 önemli ilke vardır:

1. Özdeşlik ilkesi: Her kavram kendi kendisine özdeştir.

2. Çelişmezlik ilkesi: Birbiri karşısına konulmuş iki çelişik yargı aynı anda doğru olamaz, birinin yanlış olması gereklidir.

3. Üçüncünün olmazlığı ilkesi: Birbiri karşısına konmuş iki çelişik yargı aynı anda yanlış olamaz, ikisinden birinin doğru olması gerekir.

Bu 3 ilkeye bir dördüncü ilke de bazı mantık bilimciler tarafından eklenmiştir.

4. Yeterli neden ilkesi: Her yargının mutlaka yeterli bir nedeni vardır (Keser vd., 2002).

1980’li yıllardan itibaren öğretmenler ve akademisyenler arasında düşünme becerilerinin eğitimi konusunda yoğun bir ilgi ve artan bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların farklı tür ve düzeylerde yer aldıkları görülmektedir. Çalışmalar birinci ve ikinci sınıf düzeyine kadar inebilmektedir (MEB, 2007, 5). Uzmanlar eğitimin her kademesinde öğrencilere zeka, yetenek ve hazır bulunuşlukları doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabilceğini belirtmektedirler. Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, onlara düşünme tekniklerini doğru şekilde kullanarak düşünmeyi öğreten yöntem ve teknikler uygulanmalıdır. Böylelikle eğitimin ürünleri olarak ezber yapan öğrenciler yerine, bilgi hakkında düşünen, analiz, sentez ve değerlendirme yapan ve değerlendirmelerini hayata taşıyabilen öğrenciler almalıdır.

Saban (2005)’a göre öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak, öğrenme-öğretme sürecinin özünü oluşturmaktadır. Çünkü düşünme sayesinde bilincimizi kontrol edebilir ve hayatımızı zeki bir birey olarak devam ettirebiliriz. Ayrıca düşünmeyi öğrenmek demek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak demektir. Çünkü düşünme sayesinde, parça parça olarak kazanılan bilgiler bir bütün haline getirilir ve faydalı ortamlara uyarlanır. Nitekim düşünme, “mevcut bilgilerin ötesine gitme” veya “mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak” olarak da tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, düşünme, bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinliktir. Bu nedenle de öğrencilerde düşünme becerisi ve alışkanlığı geliştirilmelidir (akt Bodur, 2010, 21). Düşünmenin olmadığı yerde ezber olmaktadır.

2.8. Eleştirel Düşünme

Polat (2002) eleştiriyi kabaca, bir olguyu, durumu ya da süreci tüm iç ve dış bağlantıları ve dinamikleri ile birlikte bir bütün olarak sorgulayarak değerlendirme, tanıma, çözümlenme ve ona ilişkin belli bir kesinlikte yargılara ulaşma çabası olarak nitelendirmiştir. Bir olgu ya da olayı, yukarıda belirtilen noktalar temelinde çok yönlü eleştiriye-sorgulamaya tabi tutmadan, o olgunun ya da sürecin sadece görünen (yüzeysel), sınırlı boyutlarıyla değerlendirip yargılara ulaşmaya ise yüzeysel ya da önyargılı eleştiri, önyargılı yaklaşım denir. Bütünlüklü-çok boyutlu ve nesnel verilere dayanan eleştiri gerçeğe, önyargılı yaklaşım ise tıkanmaya ve açmazlara götürür (akt, Demir, 2008, 44). Eleştiri kavramı bizi eleştirel düşünme kavramına götürmektedir. Eleştiri kavramı düşünme kavramından ayrı düşünülemez.

Eğitimde eleştirel düşüncenin hareketi, 1980 yılında California eyalet üniversitesinde eleştirel düşüncede formal eğitimde gereksinimi ilan edilmiştir. Eleştirel düşünce öğretiminin mantığı dil ilişkisinin anlamak için dizayn edilmiştir (Dumke, 1980, 1). Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünceyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Gibson, 1995:27).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, şüpheli, değerlendirmeci, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yetenekler, önyargı, varsayım, tutarsızlıklar, düşünce ve olguları tanımak olmak üzere aşağıdaki gibi sıralanır.

- 1) Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme
- 2) Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme
- 3) Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme
- 4) Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme
- 5) Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme

6) Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme

Eleştirel düşünme; değerlendirme, problem çözme süreci ve entelektüel gelişme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Keser vd., 2002).

Eleştirel düşünme kişinin kendi kendisini eleştirmesiyle başlar. Eleştirel düşünenler, duygu ve düşüncelerini sorgular ve bunlar arasındaki ilişkinin farkına varırlar. Eğitim yoluyla insanların inançlarının oluştuğunu görürler. Bunun devamında ise inançların tutumları belirlediğini, tutumların eylemlere yönelttiğini, eylemlerin ise sonuçlar doğurduğunu fark ederler. Bu yüzden eleştirel düşünen insanlar öncelikle kendilerini eleştirmekle işe başlarlar. Eleştiri denildiğinde akla sadece negatif eleştiri gelmemelidir. Eleştiri asıl olarak olaylara farklı açılardan bakıp farklı boyutlarını görebilmektir. Farklı bakış açılarının olabileceği fark edildiği için diğer insanların düşüncelerine de saygı gösterilir.

Eleştirel düşünme klasik eğitim sisteminde yeri olmayan, öğrenci merkezli eğitim sisteminin ise doğasında olup, nasıl ortaya çıkarılacağı belirsiz bir konudur. Eleştirel düşünme, sanılanın aksine, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlar bulmaya çalışmak değil; okunan, bulunan ya da söylenen bilgilerin hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaya anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünmenin asıl önemi, özellikle sosyal bilimlerde var olması gereken araştırma ve sorgulama yeteneğini öğrencilere anlatabilmektir. Bu tür bir yetenek sadece ders bazında düşünülmemelidir. Eleştirel düşünme, doğuştan gelen bir özellik değil, öğretilir, anlatılabilir ve rahatça uygulanabilir bir sistem olduğundan bir yaşam öğretisi olarak görülmelidir (Kökdemir, tarih yok).

Kürüm (2007)'e göre eleştirel düşünme, ekonomik anlamda rekabet edebilme, insanların karmaşık ve sürekli değişen bir çevreye daha iyi uyum sağlayabilmeleri ve yaşam kalitesini artırma gibi yaşamın her anında yeri olan önemli bir özelliktir. Bu özelliğin, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamları için önemli ve gerekli olduğu kabul edilmektedir. Fakat, eleştirel düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun gerçekleşebilmesinde eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmesi için de, öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme

becerilerinin etkili bir biçimde kazandırılabilmesi ya da geliştirilebilmesinin ilk adımı ise, geleceğin öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek ve bu doğrultuda eğitim etkinliklerini planlamaktır. Ennis (1991)'e göre de, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör “öğretmen”dir (akt. Korkmaz, 2009).

İbşiroğlu (2002) 'na göre eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli kılan sadece bize tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır.

2.9. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünmenin Yeri

Toplumlara ve toplumların sosyal ve kültürel yapılarına göre çeşitli problemleri mevcuttur. Bu sorunların çözümü için fertlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi büyüktür. Eğitimde çocuğa uygun yaşantılar kazandırılırsa beceriler daha hızlı kazandırılır. Bu durumda öğretmenlere düşen görev becerilerin kazanılması için uygun ortamı oluşturma ve çocuğu teşvik etmektir. Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarında eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği açıkça dile getirilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları aşağıda belirtildiği gibidir:

Atatürk İnkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (HBÖP, 2004).

Özellikle ikinci genel amaç ile Türk Milli Eğitim sistemlerinin tüm bireylere kazandırılmasını gerekli gördüğü nitelik ve beceriler, eğitim programlarının geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin doğrudan işe koşulması ile gerçekleştirilebilir (Şahinel, 2002, 37).

Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Cüceloğlu (1999, 226), bireylerin eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirebilmeleri için üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmektedir.

Bunlar:

- **Birey düşünce sürecinin bilincine varmalı.** Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir.

- **Birey başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.** Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırabilir.

- **Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanmalı.** Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez.

Paul ve Elder (2008) iyi eğitilmiş bir eleştirel düşünürün aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır:

- **Önemli sorular ve problemler ortaya çıkarır, onları kesin ve net bir şekilde biçimlendirir.**

- Makul sonuçlar ve çözümlerle etkili çıkarımlarda bulunmak için soyut düşünceleri kullanarak kendine gereken bilgiyi seçer ve değerlendirir ve bu bilgiyi uygun kriterler ve standartlarla karşılaştırır.

- Açık fikirlilikle düşüncenin alternatif sistemlerini düşünür, çıkarımları ve sonuçları tanır ve değerlendirir.

- Karışık problemlere çözümler bulmak için insanlarla etkili bir biçimde iletişime girer.

2.9.1. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Becerileri

Öğrenciler, becerileri ve becerilerle ilgili kazanımları, karşı karşıya geldikleri yaşantılar, nesnelere ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Çocukların anlayarak temalarla ilgili sonuçlara varabilmesi bu becerileri kazanmalarına ve geliştirmelerine bağlıdır. Becerileri kazanma olayı, bazen kendiliğinden meydana gelirken bazen de bir etki sonucu olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin görevi becerilerin kazanılması sürecinde öğrencilere gerekli yaşantı ortamlarını oluşturmaktır (HBÖP, 2005). 2005 Hayat Bilgisi Programındaki becerilerin kazanılması sürecinde öğrenciler belirlenen aşamalardan buldukları gelişim düzeyine uygun olan aşamaları geçeceklerdir. Bunun eleştirel düşünme ile ilgili aşamaları aşağıda verilmiştir:

Eleştirel Düşünme

- Bilmediklerini ve bildiklerini ayırt etme.
- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme
- Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama
- Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme
- Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme
- Fikirler ve görüşlerin arkasındaki mantığı ifade etme
- Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma

Ancak ilköğretimin ilk üç senesinde tüm bu eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması beklenmemektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında “bu dersin temel işlevi öğrencilerin becerileri kazanmalarında yardımcı ve yol gösterici olabilmektir” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde demokratik eğitim anlayışına gereksinim vardır. Gerek ailede gerekse okulda öğrencilere demokratik ortamların sunulması gereklidir. Demokratik olmayan bir çevrede bireylerin sağlıklı ve eleştirel düşünceleri söz konusu olamaz (Özdemir, 2005, 312). Eleştirel düşünmenin sınıfta kazanılabilmesi için ortamın demokratik olarak yapılandırılmış bir ortam olması önemlidir. Bu demokratik yapılandırma da öğretmen başrol oyuncusu durumundadır. Tutumlarıyla, davranışlarıyla, jest ve mimikleriyle öğrencilere sınıf ortamının demokratikliğini yansıtabilen bir öğretmen eleştirel düşünen bireyler yetiştirmede çok daha başarılı olacaktır.

2005 eğitim programının temelinde yaparak ve yaşayarak öğrenme yaklaşımı yer almaktadır. Buna bağlı olarak hayat bilgisi dersinde de aynı yaklaşımla ders programı hazırlanmıştır. Hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir kısmında öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler yer almaktadır. Bunun anlamı öğrenciler konulara eleştirel olarak yaklaşıp, problemler çözümünü değil çözmeyi öğreneceklerdir. Bu hayat bilgisi programının vizyonunu oluşturmaktadır. Buna göre öğrencilere yol gösterici etkinlikler aracılığıyla:

Öğrenmekten keyif alan,

- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- MUTLU bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (HBÖP, 2005).

Tablo 4’ te Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan eleştirel düşünce becerisinin alt boyutları ile eşleştirilmiş bazı kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlarla öğrencilerin eleştirel düşünce becerisinin hangi aşamasını edineceklerini bilmek öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesini kolaylaştıracaktır.

Tablo 4. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlar ve Eleştirel Düşüncenin Alt Becerileri

Hayat Bilgisi Dersinde Tanımlanan Eleştirel Düşünme Becerisinin İçeriği	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Kazanım Örnekleri
Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt eder	B.2.29. Evde belli bir iş yaparken kullanılan alet ve teknolojik ürünler hakkında sorular sorarak, bunların hayatımızı kolaylaştıran işlevleri olduğunu fark eder.
Bildiklerinin doğruluğunu belirleme	A.1.38. Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar. B.1.6. Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar. B.1.22. Ailesi ve yakın çevresi ile ilişki kurmada hangi duyu organlarından yararlandığını açıklar. B.3.29 . Atatürk’ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar. C.3.1.Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.
Olguların nedenlerini sorgulama	A.3.1.Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar. C.2.23. Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar. C.3.12. Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.
Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma	A.2.11. Türk Bayrağı’na ve İstiklâl Marşı’na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar. A.2.16. Okul ve sınıf eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar. B.2.7. Organların işlevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar. B.2.16. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar. B.2.36. Kendi evinde hissettiği olumlu duygular ile ülkesinde hissettiği olumlu duyguları vatan sevgisi açısından

	<p>ilişkilendirir.</p> <p>C.2.20. Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.</p> <p>C.3.10. Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.</p> <p>A.3.21. Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.</p> <p>B.3.42. Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.</p> <p>C.3.7. Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.</p>
Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme	<p>B.3.20 Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.</p> <p>A.2.18. Okula geliş ve gidişlerinde insanların trafikteki davranışları gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışları ayırt eder.</p>
Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama	<p>B.3.26. Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.</p> <p>C.2.16. Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük ve haftalık olarak gözlemler, gözlem sonuçlarını grafiklerle gösterir ve yorumlar.</p>
Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme	<p>C.3.10. Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.</p>
Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme	<p>A.2.5. Okul kurallarının neden konduğunu araştırır ve açıklar.</p> <p>A.2.19. Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini açıklar.</p> <p>B.2.9. Yemek yerken uyulması gereken görgü kurallarının nedenlerini açıklar.</p> <p>C.2.5. Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder.</p>
Fikirler ve görüşler arasındaki mantığı ifade etme	<p>A.2.12. Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve anlatır</p>

	<p>B.2.8 . Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, dengeli ve düzenli beslenme arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>B.3.1. Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.</p> <p>C.3.28. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.</p>
Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma	<p>B.1.27. Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>B.3.41. Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder.</p> <p>C.2.4. Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.</p> <p>B.3.44. Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.</p>

(Karabağ, 2009, 289).Kodlar bold yazılmış olup araştırmacı tarafından yerleştirilmiştir.

2.10. Yaratıcı Düşünme

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Bu özellik tüm insanlarda doğuştan vardır fakat insanların yaşamı boyunca eğitilme şekilleri ve çevre şartlarına göre yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme dereceleri farklılaşır. Bireylerin düşünürken bulunduğu durumlara yenilikler getirmesi ise yaratıcı düşünme yeteneğiyle gerçekleşir.

İnsanın en önemli özelliklerinden birisi olan düşünmek, bireyin doğuştan taşıdığı özelliklerle birlikte içinde bulunduğu çevre şartlarına, almış olduğu eğitime bağlıdır. Bireyin düşünürken içinde bulunduğu duruma yenilik getirmesi ise yaratıcı düşünmeyi gerektirir. Sylvan (1997) yaratıcı düşünmeyi; hiç kimsenin görmediklerini görme, hiç kimsenin duymadıklarını duyma, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünme ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapma şeklinde ifade etmiştir (akt: Üstündağ, 2003).

Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili en basit açıklamayı getiren model Graham Wallas'ın 1926'da geliştirdiği modeldir. Wallas'ın bu modeli aşağıda açıklanan dört aşamadan oluşmaktadır (Tarman, 2005, akt. Aksoy, 2005, 19).

1. Hazırlık aşaması (Preparation): Hazırlık döneminde, sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Tanımlamadan sonra çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve araç-gereç toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere bakılır.

2. Kuluçka aşaması (Incubation): Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak sorunun öncelerine gidilir ve sonra sorun zihin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir.

3. Aydınlanma aşaması (Illumination): Aydınlanma aşamasında fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu fikirler sonuç ya da ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilirler. Bağlamın tümü, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgöçüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir. Fikirler, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir "hah!" ünlemiyle belirlenmiştir. Arşimet'in hikâyesi bu duruma en güzel örneklerden biridir.

4. Gerçekleşme-Doğrulama aşaması (Verification): Bu aşama, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da ürünün gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağı, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağı anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliği içerir. Aniden ortaya çıkan yeni fikir problem durumuna uygulanır. Problemi çözmediği görülürse süreç tekrar başlatılır ya da ufak tefek değişikliklere uğratarak çözüme ulaşılır.

Tanımlamalar incelendiğinde yaratıcılığın bir yetenek, tutum veya bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir (Harris, 1998).

Düşünme ve yaratıcı düşünme, insanlık tarihi kadar köklü bir gelişim sürecinden geçerek bugüne kadar gelmektedir. Ancak, ilk çağlardan beri, insanlığın ürettiği bilgi birikiminin, belki de gelecek yirmi yıl içinde bin katının üretileceği tahminleri, bugün için "yaratıcı düşünce"ye yüklenen önemin büyüklüğünü de kanıtlamaktır (Koray, 2003, 11). Torrance ise yaratıcılığı, bir sezgi süreci olarak kabul etmektedir. Buna göre; zorlukları, problemleri, bilgi edinmedeki boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlar (Saeki vd.,

2001, 25). Üstündağ (2003, 5)'a göre yaratıcılık, işte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü ya da yaşam felsefesini ortaya koyma durumudur.

Yaratıcı bireyin özellikleri ile ilgili bir başka sıralama şu şekildedir (Aytaç, 2002).

- Yaratıcı kişiler, çevrelerinden çok sayıda enformasyon almaya hazırdırlar. Bu kimseler bir sorunla karşılaştıklarında iyi bilgi bulamadıklarında tahmin yapıp bu tahmini desteklemeye çalışırlar. Bu nedenle hata yapma riskleri fazladır.

- Yaratıcı kişi, esnek ve uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptir. Çevresindeki sorunlara duyarlı ve yaklaşımı esnektir, ilginç öneriler sunar.

- Yaratıcı kişi, güçlü bir espri yeteneğine sahiptir. Kendi hatalarına bile güler.

- Yaratıcı kişi, güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirebilir, toplumla arası iyidir. Başkalarının eleştiri ve önerilerini dinler, ancak kendi için kendi karar verir. Otoriteden ne korkar ne de otoriteye karsıdır. Bağımsızdır.

- Yaratıcı kişi, güçlü bir bellek ve merak sahibidir. Kavrama düzeyi ve öğrenme arzusu yüksektir, isteklidir; sezgi ve seçicilik yeteneği fazladır.

- Yaratıcı kişi, duygularını açığa vurabilir. Gerçeklerle yakından ilgilenir. Ancak düs kurmasını sever.

- Yaratıcı kişi, pek çok konu ile aynı anda ilgilenebilir, fazla enerji sahibidirler. Başkalarından çok kendi ile rekabet eder, kendinin kusursuz olmasını isterler.

Tüm bireyler bu yaratıcılık özelliklerinin tümüne sahip olmayabilir. Fakat az ya da çok her bireyde yaratıcılık vardır. Eğitimde ise öğretmenlere düşen öğrencilerin bu yaratıcı özelliklerini ortaya çıkarmada rehberlik etmek ve yaratıcı düşünmeyi öğretmektir.

2.11. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünmenin Yeri

Hayat bilgisi öğretim programında öğrenci psikolojik, biyolojik, sosyal ve kültürel açıdan bütün olarak ele alındığından, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişim yaşları ile kazandırılacak beceriler uyum içerisinde olmalıdır. Öğretmenlerde, öğrencilerin bu hazır bulunuşluk düzeylerinin farkında olup, her bir öğrenci arasında

farklılıklar olduğunu fark edip hayat bilgisi ders programını bu durumlara uygun biçimde işlemeleri gerekmektedir.

2004 hayat bilgisi taslağı aşağıdaki ilkeler çerçevesinde hazırlanmıştır:

- Hayat bilgisi programı öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.
- Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Kendisine sunulan uyaranları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.
- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskijen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.
- Program, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir “ciddiyet” içinde geçmek zorunda değildir. Aksine okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.
- Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir (HBÖP, 2005).

Bu ilkelere bakıldığında da öğretmenin değil çocuğun aktif olduğu, bilgileri ezberlemek yerine yorumlayıp anlamlandırdığı, devamlı kendini geliştirmeye çalıştığı bir Hayat Bilgisi ders programıyla karşılaşırız. Gelişme, ilerleme ve yeni şeyle üretebilmek için de yaratıcılığın ön planda olması gerektiği aşıkardır.

2.11.1. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerileri

Eğitimin öğrenme-öğretme aşamasındaki gelişmeler, eğitimin niteliğini artırma ihtiyacı ve bilgi alan değil de daha çok öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme isteği, yeni yaklaşımlar bulma durumunu gündeme getirmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içerisinde bilgi boyutu kadar uygulama boyutunun da önem kazandığı günümüzde, eğitim alanında en çok ilgi gören yaklaşım “yapılandırmacı yaklaşım”dır (Demirel, 2008, 15). Öğretmen bilgiyi veren kişi konumundan çıkıp, öğrenciye yol gösteren kişi rolüne bürünmüştür.

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım bilginin temel alınmasından çok onun nasıl öğrenildiğiyle ilgilenir. Öğrenci bilgiyle uğraşır ve bilgiyi içselleştirirse, o bilgi kalıcı olacaktır. Öğrenme- öğretilme ortamlarında yapılandırmacı yaklaşımı önemli kılan yanı, doğal ve teknolojik ortamlarda öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturup kendi kendilerine düşünmeyi öğrenmeleridir (Demirel, 2008, 16).

2005 Hayat Bilgisi Programındaki becerilerin kazanılması sürecinde öğrenciler belirlenen aşamalardan buldukları gelişim düzeyine uygun olan aşamaları geçeceklerdir. Bunun yaratıcı düşünme ile ilgili aşamaları aşağıda verilmiştir:

Yaratıcı Düşünme

- Orijinallik ve özgünlük/ Yeni fikirler oluşturma
- İmgeleme
- Sıra dışı bağlantılar kurma
- Sezgi, duygu ve tutkulara açık olma
- Risk alma, cesaret ve meydan okuma (HBÖP, 2005).

Bu öğelerden hareket edilerek Hayat Bilgisi Programı'nda yaratıcı düşünme becerisi kazanımları belirlenmiştir. Hayat Bilgisi Programında tanımlanan yaratıcı düşünme becerileri kazandırılarak öğrencilerin yeni fikirler oluşturup bunları özgün şekillerde ifade etmeleri sağlanmıştır.

Tablo 5'te Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan yaratıcı düşünce becerisinin alt boyutları ile eşleştirilmiş bazı kazanımlar yer almaktadır. Bu

kazanımlarla öğrencilerin yaratıcı düşünce becerisinin hangi aşamasını edineceklerini bilmek öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesini kolaylaştıracaktır.

Tablo 5. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlar ve Yaratıcı Düşüncenin Alt Becerileri

Hayat Bilgisi Dersinde Tanımlanan Yaratıcı Düşünme Becerisinin İçeriği	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Kazanım Örnekleri
Orijinallik ve özgünlük/ Yeni fikirler oluşturma	C.1.7. Geçmişten günümüze, kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar. B.2.18. Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir. A.3.33. Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar. B.3.10. İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluklarını ve yaptıklarını araştırır ve sunar.
İmgeleme	C.1.9. Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt eder. A.2.26.Okulu, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinin zaman içinde nasıl değiştiğini görsel materyaller tasarlayarak açıklar. B.3.3 . Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder. B.3.12. Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder. C.3.6. Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.
Sıra dışı bağlantılar kurma	A.1.34. Trafikteki çeşitli sesleri tanıır, aralarındaki farklılıkları ayırt eder. B.2.2. Evinin ayırt edici bir özelliğini belirterek bu özelliğin evini nasıl '’eşsiz’’ kıldığını açıklar. C.3.12 Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.
Sezgi, duygu ve tutkulara açık olma	B.1.19. Evi ve ailesiyle ilgili duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde ifade eder. C.2.12. Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder.
Risk alma, cesaret ve meydan okuma	C.3.11. Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.

(Karabağ, 2009, 297). Kodlar bold yazılmış olup araştırmacı tarafından yerleştirilmiştir.

2.12. İlgili Araştırmalar

2.12.1. Hayat Bilgisi İle İlgili Araştırmalar

Çakır'ın (2007) hazırlamış olduğu “ Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Derecelerinin Belirlenmesi ” adlı yüksek lisans tezinin amacı; 1., 2. ve 3. sınıf 2004 Hayat Bilgisi programının yer alan etkinlikler çerçevesinde kazanımların gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup buna uygun olarak kazanım ve etkinlik öğelerine yönelik veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni olan Bursa ili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görevli, ilköğretim 1. kademe (1. , 2. ve 3. sınıflar) çalışan sınıf, örnekleme ise Bursa ilindeki 30 okulun 1., 2. Ve 3. Sınıfını okutan 350 öğretmen oluşturmuştur. Uygulanmış olan anket formu SPSS programında frekans, yüzde, ortalama, t ve f testi teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2004 Hayat bilgisi Programı hakkında olumlu görüşler bildirmiştir. Yeni hayat Bilgisi programı öğrencinin düzeyine uygun, onu merkeze alan bir program olduğu sonuçları elde edilmiştir. Öğretmenler etkinlik ve kazanımlara ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Fakat programlar, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelere uygun olarak geliştirilip çağa uygun hale getirilmesi önerilmiştir.

Uğur (2006) tarafından “2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Ders Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği)” konulu bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin, 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Ders Öğretim Programının genel durumu, beceri ve kazanım, tema, etkinlik, ölçme-değerlendirme öğelerini belirlemeye dönük görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Uşak ili sınırları içinde yer alan tüm ilköğretim okullarından 2005–2006 öğretim yılında 1., 2. ve 3. sınıfları okutan ve programı uygulayan 612 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, t testi ve f testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler programın beceri ve kazanım boyutuyla ilgili maddelere oldukça katılıyor yönünde görüş bildirmiştir. Değerlendirme boyutuyla ilgili maddelere çok az katılmışlardır. Ölçme değerlendirmeyle ilgili formlara yeterince

yer verilmesi, ölçme değerlendirme saatinin bir saatle sınırlandırılmaması araştırmaya ilişkin önerilerdendir.

Merter'in (2005) yaptığı "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu Ve Olumsuz Eleştirisi" adlı makalesinde, yeni programların kent okulları ile köy okulları, gelir düzeyi yüksek semt okulları ile gelir düzeyi düşük semt okulları arasındaki fırsat eşitliğine aykırı durumların ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca olarak aktif katılım ilkesini esas alan bir program olduğundan "toplumsal fayda" ve "sosyalleşmeyi" sağlayacak hedef ve davranış etkinliklerine yeterince yer verilmediği konusuna dikkat çekmiştir. Programda "Türk Kültürü" ve "Türk Ulusu" kavramlarından özellikle kaçınılarak programın uzak hedefleri gerçekleştiremeyeceğini dile getirmiştir. Programda eğitim sürecini ölçmeye yönelik ölçme araçlarını kullanmayı öğretmenlerin bilmediğini ve bu araçları kullanmak için yeterli açıklama da bulunulmadığını ifade etmiştir.

Özden (2006) yılında hazırladığı yüksek lisans tezini "2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının, 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması" amacıyla hazırlamıştır. Araştırmanın evrenini samsun ilindeki ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Örnekleme ise Samsun ili ve merkez ilçelerinde toplam 5 ilköğretim pilot okulunun birinci kademesindeki 119 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette, 1998 Hayat Bilgisi Programı ve Pilot Programdaki hedef(kazanım), içerik ve eğitim durumları ile ilgili maddeler bulunmuştur. Elde edilen veriler t testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak iki program arasında içerik yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmenler, 2004 programının kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecinin 1998 programına göre daha olumlu olduğunu düşünmektedir. Ayrıca aldığı seminer sayısı fazla olan öğretmenlerin programa daha olumlu yaklaştığı görülmüştür. Yeni programın etkili uygulanması için gerekli olan yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından uygulaması ve bu uygulamaların daha etkili olabilmesi için öğretmenlere bu konularda hizmet içi eğitim kurslarının verilmesi önerilmiştir.

M. Prilor Matud, CçRodriguez, J. Grande (2007) 'nin hazırladığı çalışmanın amacı, okuma, matematiksel dil, bilimsel içerik, bilimsel süreç becerileri, bilişsel gelişim ve bilimsel kavramları anlamadaki değişimler tarafından öğrenci aktiviteleri,

sınıftaki bilimsel aktiviteler yapılarında iki method nasıl karşılaştırmaktır. Bu çalışmada hayat bilgisi dersinde iki gruptan betimsel ve sayısal istatistiksel analiz yapmak için veriler toplandı. Bir grupta öğretmen merkezli diğer grupta öğrenci merkezli ve tartışma destekli yaklaşımla öğretim yapıldı. İki grubu karşılaştırmak için kovaryans analizi yapıldı. Tartışmaya dayalı öğretim yapan grubu anlamak için sunum yapılırken, Öğretmen merkezli diğer grupta kavramların kapsamı için daha geleneksel sunumlar yapıldı.

Bu çalışmanın sonucuna göre okuma, matematik, dil kullanımı, bilimsel süreç becerileri, bilişsel gelişim, kavramsal anlama ve hayat bilgisi içeriği tarafından yapılan değerlendirmede öğrenci aktivitelerinde istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Eğitim aktivitelerinin etkilerini belirlemede paired sample t testi kullanılarak yapılan analizde ön ve son test sonuçlarında bazı istatistiksel farklılıklar bulunmuştur. İstatistiksel farklılık hayat bilgisi içeriğinde, kavramların anlaşılmasında, bilimsel gelişimde, okuma ve matematiksel aktivite durumlarında ön ve son test sonuçlarında farklılık bulunmuştur.

2.12.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Akar'ın 2007 yılında hazırlamış olduğu "İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri" adlı doktora tezi; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ederek ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altısı 2004 programını uygulayan, altısı ise normal programa göre belirlenmiş olan toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Bu çalışmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Diğer veriler için de bilgi formu kullanılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışma, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmediği ve beklentilerin aksine yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kürüm (2002) yılında ‘Öğretmen Adaylarının Eleştirme Düşünme Gücü’ adlı yüksek lisans tezini hazırlamıştır. Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 2000–2001 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin 5 bölümündeki 11 öğretmenlik eğitimi programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 1047 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modeli kullanılan çalışmanın verileri, ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise, Bağımsız Gruplar ‘t’ testi, tek yönlü varyans analizi ve f testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için tüm derslerde bu beceriyi kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi ve öğretmenlik eğitimi programlarında bir seçimsel ‘Eleştirel Düşünme’ dersi konulması gibi önerileri vardır.

Güzel’in (2001)’de gerçekleştirdiği ‘Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi’ adını taşıyan çalışmasının genel amacı, eleştirel düşünme becerilerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi ile, geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi arasında karşılaştırma yapmaktır. Bu karşılaştırma, akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri yönlerinden yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Antakya ilindeki ilköğretim okulları, örneklemini düzeyleri yakın kabul edilen iki ilköğretim okulu oluşturmuştur. Deneme modellerinden “ön test ve son test kontrol gruplu desen iki okuldan alınan deney ve kontrol grupları üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, eleştirel düşünme becerileri testi, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS programında frekans, aritmetik ortama, standart sapma, standart hata, Kay-Kare tekniği, bağımsız gruplar t testi teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularının eleştirel düşünme becerilerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi yapılan deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda eleştirel düşünmeyi temele alan sosyal bilgiler öğretiminin öğrencinin akademik başarısını ve derse karşı

olumlu tutumunu arttırdığı kanaatine varılmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini göz ardı etmemeleri önerilmiştir.

Akpınar, Çermik ve Tan (2010)'nın "İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi" ni öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, tarama modeli kullanılmış ve betimsel nitelik göstermiştir. Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Ağrı ilindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu evrenden tesadüfi yolla seçilen toplam kırk dört sınıf öğretmenidir. Araştırmada veriler, likert türü ölçeklerle elde edilmiştir. Verilerin analizinden, İlköğretim 1. sınıf Hayat Bilgisi Programında yer alan eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımlara "büyük oranda" ulaşıldığı anlaşılmıştır. İlköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi Programında yer alan toplam on yedi eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımdan on beşine "büyük oranda"; ikisine de "kısmen" ulaşılmıştır. 3. sınıf Hayat Bilgisi Programında yer alan toplam on dört eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımdan ise, on ikisine "büyük oranda"; ikisine de "kısmen" ulaşılmış olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Programlarında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin çoğuna, öğretme-öğrenme sürecinde "büyük oranda" ulaşılmasının, gerek 2004 yılı ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiği ve gerekse öğrencilerin 21. yüzyıl yaşamına uyum sağlaması bakımından çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımların düzeyi ile ilgili öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin uyumu konusunda, MEB ve üniversitelerin birlikte çalışmalar yapmasında yarar vardır. 2004 yılı ilköğretim Hayat Bilgisi Programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisi gibi çağdaş düşünme beceri, yetenek ve özellikleri konusunda sınıf öğretmenlerine sistematik şekilde bilgi verilmelidir. Bunun için MEB tarafından, hizmet-içi eğitim, konferans, sempozyum, seminer vb. etkinliklerin düzenlenmesi yanında, tüm öğretmenlerin ulaşabilecekleri ve deneyimlerini paylaşabilecekleri web siteleri de kurulabilir şeklinde önerilerde de bulunulmuştur.

Bu araştırma (Onur, 2009), İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının ulaşılabilirlik düzeyini uzman görüşlerine sunarak belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden

görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada, dokuz uzmanla görüşme yapılmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının eleştirel düşüncenin alt becerilerine hizmet ettiği, ancak kazanımların süreci kazandırmak için geliştirilmesi gerektiği, kazanımların alt becerilere eşit dağılım göstermemesi eleştirel düşünce sürecini olumsuz etkilediği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla birlikte; ilköğretim okullarında okutulan diğer öğretim programlarının kazanımlarına yönelik benzer bir çalışmada yapabilmek için diğer programlarda yer alan kazanımların da temel becerilerle ilişkilendirilmesi gerekmekte olduğu, Türkiye'de sosyal alanda nitel çalışmaların yapılmasına özen gösterilmesi gerektiği, Yapılan nitel çalışmalara görüşmeci olarak katılanların araştırmaya zaman ayırması ve çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla araştırmacıya destek olması gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Bodur (2010) ' un "İlköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi" isimli çalışmasında, ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişim ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapmıştır. Araştırmada ön test-son test modeli kullanılmış olup örneklem olarak Konya-Selçuklu İlçesine bağlı Tepeköy kasabasında bulunan Tepeköy İlköğretim Okulundaki ikinci sınıflar olarak belirlenmiştir. Deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine dayalı Hayat Bilgisi öğretimi, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Hayat Bilgisi başarı testi, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmada, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, her iki grupta da başarı artışı olup deney grubunda başarı artışı daha yüksek olmuştur. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde, kılavuz kitap etkinliklerine göre daha etkili bulunmuştur. Sonuç olarak, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerinin sınıf içinde kullanımını artırdığı kanaatine varılmıştır.

Ammon Glossner, Baruch B. Schwarz (2006)' in hazırladığı araştırmada yaratıcı ve eleştirel düşünme bağımsız beceriler ve planlar içermiş olarak geleneksel olarak kabul edilmiştir. Fakat eleştirel düşüncenin tanımı kapalı analizlerde mevcut bağlantıları ve davranışlarını içeren yavaş yavaş yeniden yapılmıştır. Deneysel çalışmalarda nadiren eleştirel ve yaratıcı düşünce arasındaki bağlar üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmada eleştirel değerlendirme kabiliyeti, özel bilgilerin farklı destekleyip desteklemediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu yetenek eleştirel düşünce ile ilgilidir. Bu çalışma 8. 10. Ve 12. Sınıf erkek öğrencilerine uygulandı. Bu çalışma onların gelişimleri, antigolos değerlendirme ve yaratıcı düşünme arasında güçlü bağlantılar olduğunu göstermekte. Analitik becerileri içeren antigolos değerlendirme, gelişmelerin olduğunu gösterdi. Bu çalışma hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmeyi içeren antigolos değerlendirmeye etkilerini gösterir. Antigolos değerlendirmeyi anlamada en iyi örnek hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmeyi içeren tartışmacı nitelikte olmasının sonucuna ulaşıldı.

Bu çalışmanın amacı (Kazu, Şentürk, 2010), ilköğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini geliştirme düzeyini belirlemektir. Araştırmacı uzman görüşleri olarak gerekli güvenilirlik ve geçerlilik hesaplamaları yaparak hazırladığı anketi öğretmen görüşlerini almak için hazırlanmıştır. Bu çalışma 402 branş öğretmeni ve 26 sınıf öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Veri analizi sonucunda, ilköğretim programının eleştirel düşünce becerileri ile uyumlu olarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Programda öğrencilere öğretilmesi gereken beceriler açısından öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Öğrencilere eleştirel düşünce becerisi kazandırmak için öğretmenlere verilmesi gereken hizmetiçi eğitimin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Okulların öğretim materyalleri ile donatılmamış olması ve öğrencilerin uygulama yapmaları için yeterli yerlerin olmadığı bu çalışmada belirtilmiştir.

2.12.3. Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Aksoy (2005) tarafından “Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Bu araştırmada yapılan fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecine dayalı öğretimin akademik başarı, yaratıcılık ve tutum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, ön test- son test kontrol

gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney (n=25) ve kontrol (n=24) gruplarının olduğu toplamda 49 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, deney grubunda, yaratıcı düşünce temelli bilimsel yöntem sürecine dayalı bir yaklaşım izlenirken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım izlenmiştir. Veri toplama aracı olarak çalışmada akademik başarı testi, Torrance yaratıcı düşünme testi şekilsel formu, fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmış ve ayrıca görümseler yapılmıştır. Nitel veriler mülakatlardaki kamera çekimlerinin çözümlenmesi sonucu elde edilip betimsel analiz yöntemi ile değerlendirmeye alınırken, nicel veriler SPSS 10 programında t testi ile analiz edilmiştir. Verilerin sonucunda yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecine dayalı fen öğretiminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme seviyelerini arttırdığı, akademik başarı düzeylerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztunç'un (1999) gerçekleştirdiği "Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi" konulu tez çalışmasında ilköğretim 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile ailelerinin eğitim ve ekonomik durumu, çocuklarına karşı tutum ve davranışları arasındaki ilişki, çocuğun okuduğu okul ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki ve yaratıcı düşünmenin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya ilindeki 5. Sınıf öğrencileri, örneklemini ise ayrı eğitim düzeyinde aileleri bulunan iki okuldaki toplam 52 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance yaratıcı düşünmeyi ölçme testi ve 31 maddelik anket kullanılmıştır. Bu verilerin analizi varyans (f testi) ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına ailelerin eğitim ve ekonomik düzeyleri ve çocuklarına karşı tutumları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca yaratıcılığın alt boyutları olan akılcılık, özgünlük ve esneklik ile cinsiyet arasında da önemli ölçüde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ve ailelerin çocuklara karşı baskıcı tutumlarda bulunmaması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Işık (2007) 'de yaptığı "Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi" isimli çalışmasında öğrencilerin işbirliği yaparak çalıştıkları, araştırma ve inceleme yaparak bilgiye ulaştıkları ve süreç sonunda bir ürün meydana getirerek, ürünlerini sergiledikleri bir model olan proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, akademik başarı, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve kalıcılık düzeylerine

etkisine bakılarak; öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktır. Bu araştırma, ilköğretim 3. sınıfa devam eden 48 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın modeli ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. İlgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubun öğretmenleri, araştırmacı tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi, Dündar (2003) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel A Formu uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 9 hafta süresince, “Meslekler, Doğal Afetler ve Yönler” konulu, 3 proje çalışmasından oluşan “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her proje sonunda araştırmacı tarafından, konuyla ilgili başarı testi, hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Dokuz haftalık “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” uygulaması sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere, Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel B Formu ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca “Meslekler” ve “Yönler” konularına ait başarı testleri, son testlerin uygulanmasından 15 gün sonra, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının saptanması amacıyla tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda; Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi uygulanan grupta yer alan öğrencilerin yaratıcılık testi son test puanlarıyla kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son-test puanları arasında farklılık görülmemiştir. Deney grubunun yaratıcılık ön test-son test puanları arasında da Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre son test lehine anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcılık testi ile Akademik başarı son test puanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ile akademik başarı son test puanları arasında pozitif anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Yaşar (2010) yılında “Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi” isimli çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara il merkezinde bulunan tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen toplam sekiz okuldaki anasınıflarına devam eden ve daha önce okul öncesi eğitim alan ve almayan, normal gelişim gösteren altı yaşındaki 210 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar ile ilgili bilgi

almak için “Genel Bilgi Formu” ve çocukların yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen Can-Yaşar (2009) tarafından altı yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” kullanılmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile okul öncesi eğitimi alma durumları ve cinsiyet arasındaki ilişki Mann Whitney U-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanları okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Çocukların cinsiyeti, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde önemli bir fark yaratmamıştır. Araştırmacılar bu çalışma sonunda, okul öncesi eğitim programlarında çocukların yaratıcı bireyler olmalarını sağlayabilmek için yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkinliklere farklı yöntem ve teknikler kullanılarak ağırlık verilebilir. Çocukların yaratıcılıklarını destekleme konusunda ailelere bilgi verilebilir ve aile katılımı sağlanabilir. Sınıfta yapılan yaratıcı etkinlikler ile ilgili kayıtlar alınarak aile eğitimi toplantılarında ailelerle paylaşılabilir şekilde önerilerde bulunulmuştur.

Yenilmez ve Yolcu’ nun (2007) yılında yaptığı ” Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” isimli çalışmada öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Eskişehir’in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen ile yapılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde, frekans tabloları ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; MEB ders programlarında yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik ifadeler bulunmasına rağmen, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının devam etmesi yaratılışı engellediği belirlenmiş, yaratıcılığın gelişmesi için öğrenci merkezli bir sınıf ortamının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin

gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Araştırmacılar; eğitimle yaratıcı düşünme yeteneği geliştirilebilmesi için; eğitim felsefesi doğru seçilmeli ve yapılandırılmalı, eğitim alanı sınıf-atölye ile sınırlandırılmamalı, teknik donanım olmalı, amaçlar net ve doğru tespit edilmeli, ders programı panel, konferans, söyleşilerle zenginleştirilmeli, sezgi, algı, bilgi birikimi, problem çözme ve üretme, boşlukları görme, özgünlük, özgürlük, öğrenmeyi öğrenme, okuma, araştırma alışkanlığı önemsenmelidir şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Matud, Rodriquez, Grande (2007)'in yaptığı çalışma yaratıcı düşünmede cinsiyet farklılıklarında sosyodemografik etmenlerin ilişkileri incelemektedir. Genel katılımcılardan 466 tanesi bayan, 273 tanesi de erkektir. Yaratıcı düşünmenin sözlü ve şekilsel Torrance Testi ile değerlendirilmiştir. Şekilsel akıcılık, şekilsel özgünlük, şekilsel yaratıcılık endeksi, sözlü akıcılık TTCT puanları ve ortalama standart puanlarının cinsiyet eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu bayanlar ile diğer eğitim düzeyi bayanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yaratıcı düşünmede cinsiyetler arasındaki farklılıkta aynı eğitim düzeyine sahip erkekler ve bayanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Fakat şekilsel özgünlük ve şekilsel yaratıcılık endeksleri arasında yalnızca istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu bayanlar üniversite mezunu erkeklere göre sözlü akıcılıkta daha yüksek puanlar almışlardır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, denenceleri, araştırmanın yöntemi, çalışma alanı ve gruplar, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın genel amacı, öğretmen görüşlerine göre Hayat Bilgisi Dersi'nde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler ve bir soru oluşturulmuştur.

Genel amaç doğrultusunda eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Okul Heyecanım” temasında Eleştirel Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Benim Eşsiz Yuvam” temasında Eleştirel Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 3) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” temasında Eleştirel Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 4) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Okul Heyecanım” temasında Yaratıcı Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 5) Öğretmen görüşlerine göre, 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin “Benim Eşsiz Yuvam” temasında Yaratıcı Düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 6) Öğretmen görüşlerine göre, Hayat Bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” temasında Yaratıcı Düşünmeye ilişkin kazanımları 1. ,2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 7) Öğretmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme becerilerinin kazanımlarına ilişkin genel düşünceleri nelerdir? Bu becerilerde zorluk çekilen kazanımlar nelerdir?

3.1. Araştırmanın Modeli

Hayat bilgisi dersinde yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılma derecelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi; bir grubun belli özelliklerini ortaya koymak için verilerin sistematik bir şekilde toplanmasını amaçlayan çalışma türüdür (Büyüköztürk, vd, 2009, 16). Bir başka deyişle olay, obje ve benzerleri betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır (Kaptan, 1998, 59). Benzer araştırmalarda bazen survey, betimsel, betimleme-survey ya da tarama yöntemi isimleri kullanılmıştır. Bu çalışmada tarama yöntemi ismi tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ili İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görevli, ilköğretim 1. kademe (1. , 2. ve 3. sınıflar) çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Elazığ Merkez Eğitim Bölgeleri-İlköğretim Okulları 1., 2. ve 3. Sınıf Öğretmen Sayıları

Karşıyaka Eğitim Bölgesi				
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1	60. Yıl İlköğretim Okulu	7	7	6
2	İstiklal İlköğretim Okulu	6	6	6
3	Doğukent İlköğretim Okulu	6	6	6
4	Millî Egemenlik İlköğretim Okulu	4	4	4
5	Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu	4	4	4
6	Nahit Ergene İlköğretim Okulu	4	3	3
7	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	4	4	4
8	Av. İbrahim Gök İlköğretim Okulu	3	4	3
9	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	2	3	2
10	Çatalçeşme İMKB İlköğretim Okulu	3	3	3
11	Şehit Öğrt. Nadir Ozan İlköğretim Okulu	2	3	3
12	Gazi Kamil Ayhan İlköğretim Okulu	3	3	3
14	Gümüşkavak İlköğretim Okulu	2	1	2
Toplam		45	51	49
Fırat Eğitim Bölgesi				
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1	Murat İlköğretim Okulu	5	4	5
2	Evrenpaşa İlköğretim Okulu	4	4	4
3	Elazığ İlköğretim Okulu	4	4	4
4	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	2	2	2
5	Vali Saim Çotur İlköğretim Okulu	2	2	2
6	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	1	1	1
7	Mehmet Mihri Akıncı İlköğretim Okulu	1	1	1
8	Esentepe İlköğretim Okulu	1	1	1
Toplam		20	17	20

Tablo 6'nın devamı...

Harpüt Eğitim Bölgesi				
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	6	6	6
2	Namık Kemal İlköğretim Okulu	6	6	6
3	Dumlupınar İlköğretim Okulu	6	6	6
4	Mezre İlköğretim Okulu	4	4	4
5	Gazi Osmanpaşa İlköğretim Okulu	4	4	4
6	Gazi İlköğretim Okulu	5	5	6
7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	2	3
9	Fatih Mehmet İlköğretim Okulu	2	2	2
10	Yıldızbağları İlköğretim Okulu	2	2	2
11	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	1	1
12	Harpüt Ekrem Uzel İlköğretim Okulu	1	1	1
Toplam		39	39	41
Hazar Eğitim Bölgesi				
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1	Yücel İlköğretim Okulu	7	7	7
2	Atatürk İlköğretim Okulu	6	6	6
3	Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu	6	6	6
4	Şair Hayri İlköğretim Okulu	5	5	5
5	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	4	4	4
6	Mehmet Zeki İlköğretim Okulu	3	4	4
7	Yakup Şevki Paşa İlköğretim Okulu	5	5	5
8	Balakgazi İlköğretim Okulu	4	4	5
9	Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu	3	3	4
10	Selçuklular İlköğretim Okulu	3	2	3
11	Aziz Gül İlköğretim Okulu	3	4	4
12	Tuncay Küçüközer İlköğretim Okulu	2	2	2
13	Şht. Öğrt. Rüstem Şen İlköğretim Okulu	1	1	1
14	17 Kasım İlköğretim Okulu	2	2	2
Toplam		54	55	58
Bahçelievler Eğitim Bölgesi				
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1	Koç İlköğretim Okulu	4	6	5
2	Bahçelievler İlköğretim Okulu	3	3	3
3	Tevfik Yaramanoğlu İlköğretim Okulu	4	4	4
4	Hilalkent İlköğretim Okulu	3	3	3
5	Yunus Emre İlköğretim Okulu	2	3	2
6	T.O.B.B. İlköğretim Okulu	3	3	3
7	Mehmetçik İlköğretim Okulu	2	2	3
8	75. Yıl İMKB İlköğretim Okulu	1	1	1
9	Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	2	2	2
10	50. Yıl İlköğretim Okulu	2	2	2
11	24 Kasım İlköğretim Okulu	1	1	1
12	Salim Hazardağlı İlköğretim Okulu	1	1	1
Toplam		28	31	30

Çalışmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır fakat bazı aksaklıklar nedeniyle tüm öğretmenlere ulaşılamamıştır. Bu aksaklıklar öğretmenlerin, yoğunlukları nedeniyle anketleri dolduramaması, anketleri kaybedilmesi, bazı öğretmenlerin tayin ile il dışına gitmiş olması, bazılarının ise aynı sınıfların devamını okutmayıp farklı sınıfları almaları gibi nedenlerden kaynaklanmıştır. İlköğretim 1.sınıf okutan 186 öğretmenden

122'sine, 2.sınıf okutan 193 öğretmenden 123'üne, 3.sınıf okutan 198 öğretmenden 123'ünün tam ve güvenilir uygulama yapılabilmiştir. Toplamda 595 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 368'i (%61,85) araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada basit tesadüf örnekleme yöntemi kullanılmıştır (2003).

3.3. Verilerin Toplanması ve Ölçme Aracı

Araştırmanın verileri, Hayat Bilgisi Dersi'nde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeylerini belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerini almak için hazırlanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket maddelerini, ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan 1., 2. ve 3.sınıfların eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanımları oluşturmaktadır (Tablo 7). Bu anket maddeleri 2008-2009 öğretim yılı kazanımlarını içerip, 2009-2010 öğretim yılında uygulanmıştır. Bir başka deyişle, bir önceki yılın kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Hazırlanan anketle ilgili öğretmen görüşleri ve uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda anket düzenlenmiştir (Ek-1). Anket hazırlandıktan sonra Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğünden izin yazısı alınmıştır (Ek-2).

Tablo 7. Hayat Bilgisi Dersi Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Kazanımları

BECERİLER	TEMALAR								
	OKUL HEYECANIM			BENİM EŞSİZ YUVAM			DÜN, BUGÜN. YARIN		
	(A)			(B)			(C)		
1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	
ELEŞTİREL DÜŞÜNME	A.1.38.	A.2.5 A.2.11 A.2.12 A.2.16 A.2.18 A.2.19	A.3.1 A.3.21	B.1.6 B.1.22 B.1.27	B.2.7 B.2.8 B.2.9 B.2.16 B.2.29 B.2.36	B.3.1 B.3.20 B.3.26 B.3.29 B.3.41 B.3.42 B.3.44		C.2.4 C.2.5 C.2.16 C.2.20 C.2.23	C.3.1 C.3.7 C.3.10 C.3.12 C.3.28
	A.1.34	A.2.26	A.3.33	B.1.19	B.2.2 B.2.18	B.3.3 B.3.10 B.3.12	C.1.7 C.1.9	C.2.12	C.3.6 C.3.11 C.3.12

Hayat bilgisi dersinin birinci sınıf kazanımlarında eleştirel düşünmeye ilişkin 4 tane kazanım, ikinci sınıfta 17 tane kazanım, üçüncü sınıfta 14 tane kazanım bulunmaktadır. Sonuç olarak eleştirel düşünmeye ilişkin toplamda 35 kazanım bulunmaktadır. Hayat bilgisi dersinin birinci sınıf kazanımlarında yaratıcı düşünmeye ilişkin 4 tane kazanım, ikinci sınıfta 4 tane kazanım, üçüncü sınıfta 7 tane kazanım bulunmaktadır. Sonuç olarak yaratıcı düşünmeye ilişkin toplamda 15 kazanım bulunmaktadır.

Anket 2008-2009 öğretim yılında Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygulayan 1., 2. ve 3. sınıfı okutan, 2009-2010 öğretim yılında ise aynı sınıfları okutmaya devam eden öğretmenlere uygulanmıştır.

Anketler 1.,2. ve 3.sınıflar için ayrı ayrı olup her anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Hayat Bilgisi Dersi'nde Eleştirel ve Yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerin sayıları 1.sınıf anketinde 8, 2.sınıf anketinde 14, 3.sınıf anketinde ise 21 adettir. Araştırmada, anket maddeleri “Hiç gerçekleşmedi=1 (1.00-1.80), çok az gerçekleşti=2 (1.81-2.60), kısmen gerçekleşti=3 (2.61-3.40), büyük oranda gerçekleşti=4 (3.41-4.20), tamamen gerçekleşti=5 (4.21-5.00)” şeklinde derecelendirilmiştir (Tablo 8). Ayrıca bir sütun daha açılarak her maddede kazanım gerçekleşen sınıftaki öğrenci sayıları istenmiştir.

Tablo 8. Anket Maddelerinin Derecelendirilmesi

Anket maddesi	Derecesi
Hiç gerçekleşmedi	1.00-1.80
Çok az gerçekleşti	1.81-2.60
Kısmen gerçekleşti	2.61-3.40
Büyük oranda gerçekleşti	3.41-4.20
Tamamen gerçekleşti	4.21-5.00

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16,0 paket programından faydalanılarak frekans, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Analizler alt problemler doğrultusunda sıra izlenerek yapılmıştır. Öğretmenlerin, cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi, görev yaptığı yer ve okulun ikili ya da normal öğretim yapma durumları açısından yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t testi, üç veya daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kararlaştırmada tek yönlü varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, “Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri” konulu araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular verilmiş ve bunlara dayalı olarak yorum yapılmıştır. Kişisel bilgilere ilişkin bulgu ve yorumlar şunlardır:

Araştırmaya katılan birinci sınıflı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 59 (72 öğretmen)’u erkek ve yüzde 41 (50 öğretmen)’i kadın öğretmendir. Mesleki deneyime göre, 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olanların yüzdesi 16,4 (20 öğretmen)’ü , 11-15 yıl olanların yüzdesi 34,4 (42 öğretmen)’ü, 16-20 yıl olanların yüzdesi 18 (22 öğretmen)’i ve 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların oranı yüzde 31,1 (38 öğretmen)’dir. Birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Bahçelievler Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 14,8 (18 öğretmen), Fırat Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 12,3 (15 öğretmen)’ü, Harput Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 16,4 (20 öğretmen)’ü, Hazar Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 30,3 (37 öğretmen)’ü, Karşıyaka Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 26,2 (32 öğretmen)’si şeklindedir.

Araştırmaya katılan ikinci sınıflı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 69,1 (85 öğretmen)’i erkek ve yüzde 30,9(38 öğretmen)’u kadın öğretmendir. Mesleki deneyime göre, 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olanların yüzdesi 13,8 (17 öğretmen)’i, 11-15 yıl olanların yüzdesi 33,3 (41 öğretmen)’ü, 16-20 yıl olanların yüzdesi 16,3 (20 öğretmen)’ü ve 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların oranı yüzde 36,6 (45 öğretmen)’dir. İkinci sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Bahçelievler Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 22 (27 öğretmen)’si, Fırat Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 10,6 (13 öğretmen)’sı, Harput Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 15,4 (19 öğretmen)’ü, Hazar Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 24,4 (30 öğretmen)’ü, Karşıyaka Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 27,6 (34 öğretmen)’sı şeklindedir.

Araştırmaya katılan üçüncü sınıflı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 66,4 (75 öğretmen)’ü erkek ve yüzde 33,6 (38 öğretmen)’sı kadın öğretmendir. Mesleki deneyime göre, 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olanların yüzdesi 9,7 (11

öğretmen)'si, 11-15 yıl olanların yüzdesi 33,6 (38 öğretmen)'sı, 16-20 yıl olanların yüzdesi 12,4 (14 öğretmen)'ü ve 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların oranı yüzde 44,2 (50 öğretmen)'dir. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Bahçelievler Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 19,5 (22 öğretmen)'i, Fırat Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 9,7 (11 öğretmen)'si, Harput Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 18,6 (21 öğretmen)'sı, Hazar Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 32,7 (37 öğretmen)'si, Karşıyaka Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 19,5 (22 öğretmen)'i şeklindedir.

4.1. Birinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi birinci sınıf programındaki eleştirel düşünmenin “Okul Heyecanım” temasında “A.1.38” kazanımı, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında ise “B.1.6 , B.1.22 , B.1.27 ” kazanımları bulunmaktadır. Hayat bilgisi birinci sınıf programındaki “ Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam” temalarında bulunan eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları

Kazanımlar	Kazanım Dereceleri \bar{X}	Öğrencilerin kazanım yüzdeleri(%)
A.1.38 Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar.	3,90	81,52
B.1.6 Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.	3,94	81,87
B.1.22 Ailesi ve yakın çevresi ile ilişki kurmada hangi duyu organlarından yararlandığını açıklar.	4,02	81,85
B.1.27 Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.	4,34	84,14
Genel	4,05	83,00

Tablo 9’a göre en küçük kazanım derecesi 3,90’lık ortalama ile “A.1.38” kodlu “Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar” kazanımıdır. En yüksek kazanım derecesi 4,34’lük ortalama ile “B.1.27” kodlu “Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur” kazanımıdır. En küçük kazanım yüzdesi %81,52 ile “A.1.38” kodlu kazanımıdır. En yüksek kazanım yüzdesi 84,14 ile “B.27” kodlu kazanımıdır. Bu kazanımlar en yüksek kazanım derecesi ile benzerlik göstermektedir. Kazanım dereceleri genel ortalaması 4,05 ve kazanım yüzdesi genel ortalaması ise %83’tür. Bu kazanımlar büyük oranda gerçekleşmiştir. Kazanım yüzdesi olarak yaklaşık her 10 öğrenciden sekizinde bu kazanımlar gerçekleşmiş fakat ikisinde gerçekleşmemiştir.

Tablo 10. Eleştirel düşünmeye ilişkin birinci sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Erkek	72	4.07	1.22	0,284	0.777
Kadın	50	4.02	0.59		

p>0.05 Sd=120

Tablo 10 eleştirel düşünmeye ilişkin 1. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelediğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=0,284 Her iki grupta da 1. sınıf eleştirel düşünme ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “Büyük oranda gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 11. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Birinci Sınıf Kazanımlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	0,767	3	0,256	0,246	0,864
Gruplar içi	122,475	118	1,033		
Toplam	123.242	121			

p>0.05

Tablo 11’de Eleştirel Düşünmeye ilişkin 1.Sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=0.246, p>0,05). Hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 12. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Birinci Sınıf Kazanımlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,474	4	0,369	0,354	0,841
Gruplar içi	121,768	117	1,041		
Toplam	123.242	121			

p>0.05

Tablo 12’de Eleştirel Düşünmeye ilişkin 1.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesinde hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

4.2. İkinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi ikinci sınıf programındaki eleştirel düşünmenin “Okul Heyecanım” temasında “A.2.5, A.2.11, A.2.12, A.2.16, A.2.18, A.2.19” kazanımları, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında “B.2.7, B.2.8, B.2.9, B.2.16, B.2.29, B.2.36” kazanımları, “Dün, Bugün, Yarın” temasında ise “C.2.4, C.2.5, C.2.16, C.2.20, C.2.23” kazanımları bulunmaktadır. Hayat bilgisi ikinci sınıf programındaki “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın” temalarında bulunan eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanım Dereceleri ve Yüzde Oranları

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri \bar{X}	Öğrencilerin kazanım yüzdeleri(%)
A.2.5	Okul kurallarının neden konduğunu araştırır ve açıklar.	3,76	79,12
A.2.11	Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar.	4,27	87,39
A.2.12	Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve	4,10	85,00
A.2.16	Okul ve sınıf eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar.	4,16	83,99
A.2.18	Okula geliş ve gidişlerinde insanların trafikteki davranışları gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışları ayırt eder.	3,85	77,66
A.2.19	Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini açıklar.	3,96	79,99
B.2.7	Organların işlevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar.	3,94	71,30
B.2.8	Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, dengeli ve düzenli beslenme arasındaki ilişkiyi açıklar.	3,76	76,99
B.2.9	Yemek yerken uyulması gereken görgü kurallarının nedenlerini açıklar.	3,95	87,75
B.2.16	Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.	3,35	69,13
B.2.29	Evde belli bir iş yaparken kullanılan alet ve teknolojik ürünler hakkında sorular sorarak, bunların hayatımızı kolaylaştıran işlevleri olduğunu fark eder.	3,71	82,89
B.2.36	Kendi evinde hissettiği olumlu duygular ile ülkesinde hissettiği olumlu duyguları vatan sevgisi açısından ilişkilendirir.	3,79	75,89
C.2.4	Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	3,55	72,16
C.2.5	Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder.	3,76	84,15
C.2.16	Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük ve haftalık olarak gözlemler, gözlem sonuçlarını grafiklerle gösterir ve yorumlar.	3,22	66,00
C.2.20	Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemler karşılaştırır.	2,98	62,09
C.2.23	Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.	4,12	84,40
Genel		3,78	77,99

Tablo 13'e göre en küçük kazanım derecesi 2,98'lik ortalama ile "C.2.20" kodlu "Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemler karşılaştırır" kazanımıdır. En yüksek kazanım derecesi 4,27'lük ortalama ile "A.2.11" kodlu "Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar" kazanımıdır. En küçük kazanım yüzdesi %62,09 ile "C.2.20" kodlu kazanımdır. En yüksek kazanım yüzdesi %87,39 ile "A.2.11" kodlu kazanımdır. Bu kazanımlar en yüksek kazanım derecesi ile benzerlik göstermektedir. Kazanım dereceleri genel ortalaması 3,78 ve kazanım yüzdesi genel ortalaması ise %77,99'tür. Bu kazanımlar büyük oranda gerçekleşmiştir. Kazanım yüzdesi olarak yaklaşık her 10 öğrenciden yedisinde bu kazanımlar gerçekleşmiş fakat üçünde gerçekleşmemiştir.

Tablo 14. Eleştirel Düşünmeye İlişkin İkinci Sınıf Kazanımlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	85	3,77	0,76	-0,220	0,826
Kadın	38	3,80	0,66		

p>0.05 Sd=121

Tablo 14'te Eleştirel Düşünmeye ilişkin 2. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t= -0,220). Her iki grupta da 2. sınıf eleştirel düşünme ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi "Büyük oranda gerçekleşti" seviyesindedir.

Tablo 15. Eleştirel Düşünmeye İlişkin İkinci Sınıf Kazanımlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	0,596	3	0,199	0,370	0,775
Gruplar içi	63,856	119	1,537		
Toplam	64,452	122			

p>0,05

Tablo 15'te Eleştirel Düşünmeye ilişkin 2.Sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (F=0.370, p>0,05). Hepsi de "Büyük oranda gerçekleşti" seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 16. Eleştirel Düşünmeye İlişkin İkinci Sınıf Kazanımlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,353	4	0,338	0,633	0,640
Gruplar içi	63,009	118	0,535		
Toplam	64,452	122			

p>0.05

Tablo 16’da Eleştirel Düşünmeye ilişkin 2.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesinde hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

4.3. Üçüncü Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi üçüncü sınıf programındaki eleştirel düşünmenin “Okul Heyecanım” temasında “A.3.1, A.3.21” kazanımları, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında “B.3.1, B.3.20, B.3.26, B.3.29, B.3.41, B.3.42, B.3.44” kazanımları, “Dün, Bugün, Yarın” temasında “C.3.1, C.3.7, C.3.10, C.3.12, C.3.28” kazanımları bulunmaktadır. Hayat bilgisi üçüncü sınıf programındaki “ Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın” temalarında bulunan eleştirel düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kazanım Dereceleri Ve Yüzde Oranları

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri \bar{X}	Öğrencilerin kazanım yüzdeleri (%)
A.3.1	Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar.	3,85	79,68
A.3.21	Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.	3,76	79,42
B.3.1	Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.	4,35	88,38
B.3.20	Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.	3,70	78,17
B.3.26	Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.	3,61	77,23
B.3.29	Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.	3,93	80,68
B.3.41	Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder.	4,01	88,00
B.3.42	Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.	3,66	78,06
B.3.44	Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.	3,64	78,56
C.3.1	Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.	4,19	86,06
C.3.7	Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.	4,06	82,59
C.3.10	Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.	3,76	78,27
C.3.12	Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.	3,78	79,31
C.3.28	Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.	3,80	79,55
Genel		3,86	81,00

Tablo 17'ye göre en küçük kazanım derecesi 3,61'lik ortalama ile “B.3.26” kodlu “Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.” kazanımıdır. En yüksek kazanım derecesi 4,35'lik ortalama ile “B.3.1” kodlu “Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.” kazanımıdır. En küçük kazanım yüzdesi %77,23 ile “B.3.26” kodlu kazanımdır. En yüksek kazanım yüzdesi

%88,38 ile “B.3.1” kodlu kazanımdır. Bu kazanımlar en yüksek kazanım derecesi ile benzerlik göstermektedir. Kazanım dereceleri genel ortalaması 3,86 ve kazanım yüzdesi genel ortalaması ise %81’dir. Bu kazanımlar büyük oranda gerçekleşmiştir. Kazanım yüzdesi olarak yaklaşık her 10 öğrenciden sekizinde bu kazanımlar gerçekleşmiş fakat ikisinde gerçekleşmemiştir.

Tablo 18. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	75	3,86	0,55	-0,064	0,948
Kadın	38	3,87	0,61		

$p > 0,05$ Sd=111

Tablo 18’de eleştirel düşünmeye ilişkin 3. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0,284$). Her iki grupta da 3. sınıf eleştirel düşünmeye ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “Büyük oranda gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 19. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,200	3	0,400	1,241	0,298
Gruplar içi	35,142	109	0,322		
Toplam	36,342	112			

$p > 0,05$

Tablo 19’da eleştirel düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,241$, $p > 0,05$). Hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 20. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	7,156	4	1,789	6,620	0,000*
Gruplar içi	29,187	118	0,270		(1 ile 2; 1 ile 4; 2 ile 3; 3 ile 4)
Toplam	36.342	122			

*p<0.05 (1: Karşıyaka Eğt. böl.2: Fırat Eğt. Böl. 3: Hazar Eğt. Böl. 4: Harput Eğt. Böl. 5: Bahçelievler Eğt. Böl.)

Tablo 20’de Eleştirel Düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu konuda Hazar eğitim bölgesi ($\bar{X} = 3,64$), Karşıyaka eğitim bölgesi ($\bar{X} = 3,61$), Harput eğitim bölgesi ($\bar{X} = 4,14$), Fırat eğitim bölgesi ($\bar{X} = 4,21$) ve Bahçelievler eğitim bölgesi ($\bar{X} = 4,06$) karşılaştırıldığında; Karşıyaka eğitim bölgesi ile Fırat ve Harput eğitim bölgeleri, Fırat eğitim bölgesi ile Hazar eğitim bölgesi, Hazar eğitim bölgesi ile de Harput eğitim bölgesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hazar, Karşıyaka, Harput ve Bahçelievler eğitim bölgelerinde “Büyük oranda gerçekleşti” cevapları verilmiş olup kendi içerisinde farklılıklar görülmüştür. Fırat eğitim bölgesinde ise “Tamamen gerçekleşti” cevabı alınmıştır. Bunun sebebi Fırat eğitim bölgesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme için uygun öğretim şekline ve öğretmenlere daha fazla sahip olması şeklinde açıklanabilir.

4.4. Birinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi birinci sınıf programındaki yaratıcı düşünmenin “Okul Heyecanım” temasında “A.1.34”kazanımı, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında “B.1.19” kazanımı, “Dün, Bugün, Yarın” temasında “C.1.7, C.1.9” kazanımları bulunmaktadır. Hayat bilgisi birinci sınıf programındaki “ Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın” temalarında bulunan yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanım Dereceleri Ve Yüzde Oranları

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri \bar{X}	Öğrencilerin kazanım yüzdeleri(%)
A.1.34	Trafikteki çeşitli sesleri tanır, aralarındaki farklılıkları ayırt eder.	4,21	86,69
B.1.19	Evi ve ailesiyle ilgili duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde ifade eder.	3,94	82,19
C.1.7	Geçmişten günümüze, kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.	3,16	69,15
C.1.9	Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt eder.	4,42	90,56
Genel		3,93	82,15

Tablo 21'e göre en küçük kazanım derecesi 3,16'lık ortalama ile "C.1.7" kodlu "Geçmişten günümüze, kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar" kazanımıdır. En yüksek kazanım derecesi 4,42'lik ortalama ile "C.1.9" kodlu "Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt eder" kazanımıdır. En küçük kazanım yüzdesi %69,15 ile "C.1.7" kodlu kazanımdır. En yüksek kazanım yüzdesi %90,56 ile "C.1.9" kodlu kazanımdır. Bu kazanımlar en yüksek kazanım derecesi ile benzerlik göstermektedir. Kazanım dereceleri genel ortalaması 3,93 ve kazanım yüzdesi genel ortalaması ise %82,15dir. Bu kazanımlar büyük oranda gerçekleşmiştir. Kazanım yüzdesi olarak yaklaşık her 10 öğrenciden sekizinde bu kazanımlar gerçekleşmiş fakat ikisinde gerçekleşmemiştir.

Tablo 22. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Birinci Sınıf Kazanımlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Erkek	72	3,83	0,63	-2,448	0.016*
Kadın	50	4.08	0.48		

*p<0.05 Sd=120

Tablo 22’de yaratıcı düşünmeye ilişkin 1. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t= -2,448$, $p<0,05$). Her iki grupta da 1. sınıf yaratıcı düşünme ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “Büyük oranda gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 23. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Birinci Sınıf Kazanımlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,896	3	0,299	0,868	0,460
Gruplar içi	40,608	118	0,344		
Toplam	41,505	121			

$p>0.05$

Tablo 23’de Yaratıcı Düşünmeye ilişkin 1.Sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0.868$, $p>0,05$). Hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 24. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Birinci Sınıf Kazanımlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,517	4	0,129	0,369	0,831
Gruplar içi	40,988	117	1,350		
Toplam	41,505	121			

$P>0.05$

Tablo 24’de Yaratıcı Düşünmeye ilişkin 1.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesinde hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

4.5. İkinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi ikinci sınıf programındaki yaratıcı düşünmenin “Okul Heyecanım” temasında “A.2.26” kazanıma, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında “B.2.2, B.2.18” kazanımları, “Dün, Bugün, Yarın” temasında “C.2.12”

kazanımı bulunmaktadır. Hayat bilgisi ikinci sınıf programındaki “ Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın” temalarında bulunan yaratıcı düşünme ye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanım Dereceleri Ve Yüzde Oranları

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri \bar{X}	Öğrencilerin kazanım yüzdeleri(%)
A.2.26	Okulu, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinin zaman içinde nasıl değiştiğini görsel materyaller tasarlayarak açıklar	3,33	68,89
B.2.2.	Evinin ayırt edici bir özelliğini belirterek bu özelliğin evini nasıl ‘‘eşsiz’’ kıldığını açıklar.	3,74	76,65
B.2.18.	Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir.	3,48	76,36
C.2.12.	Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder.	3,76	81,92
Genel		3,58	75,96

Tablo 25’e göre en küçük kazanım derecesi 3,33’lük ortalama ile “A.2.26” kodlu “Okulu, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinin zaman içinde nasıl değiştiğini görsel materyaller tasarlayarak açıklar” kazanımıdır. En yüksek kazanım derecesi 3,76’lık ortalama ile “C.2.12” kodlu “Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder” kazanımıdır. En küçük kazanım yüzdesi %68,89 ile “A.2.26” kodlu kazanımdır. En yüksek kazanım yüzdesi %81,92 ile “C.2.12” kodlu kazanımdır. Bu kazanımlar en yüksek kazanım derecesi ile benzerlik göstermektedir. Kazanım dereceleri genel ortalaması 3,58 ve kazanım yüzdesi genel ortalaması ise %75,96’dır. Bu kazanımlar büyük oranda gerçekleşmiştir. Kazanım yüzdesi olarak yaklaşık her 10 öğrenciden yedisinde bu kazanımlar gerçekleşmiş fakat üçünde gerçekleşmemiştir.

Tablo 26. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin İkinci Sınıf Kazanımlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	p
Erkek	85	3,63	0,74	0,491	0,624
Kadın	38	3,23	0,84		

p>0.05 Sd=121

Tablo 26’da yaratıcı düşünmeye ilişkin 2. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0,491$). Erkeklerde 2. sınıf yaratıcı düşünmeye ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “Büyük oranda gerçekleşti” seviyesinde, kadınlarda ise “kısmen gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 27. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin İkinci Sınıf Kazanımlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,320	3	0,107	0,178	0,911
Gruplar içi	71,321	119	0,599		
Toplam	71,641	122			

$p>0,05$

Tablo 27’de yaratıcı düşünmeye ilişkin 2.Sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0.178$, $p>0,05$). Hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 28. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin İkinci Sınıf Kazanımlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	3,289	4	0,822	1,419	0,232
Gruplar içi	68,352	118	1,579		
Toplam	71,641	122			

$p>0.05$

Tablo 28’de yaratıcı düşünmeye ilişkin 2.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesinde hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

4.6. Üçüncü Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinin Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi üçüncü sınıf programındaki yaratıcı düşünmenin “Okul Heyecanım” temasında “A.3.33” kazanımı, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında “B.3.3, B.3.10, B.3.12” kazanımları, “Dün, Bugün, Yarın” temasında “C.3.6, C.3.11, C.3.12” kazanımları bulunmaktadır. Hayat bilgisi üçüncü sınıf programındaki “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın” temalarında bulunan yaratıcı düşünme ye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kazanım Dereceleri Ve Yüzde Oranları

Kazanımlar	Kazanım	Öğrencilerin kazanım
	Dereceleri	yüzdeleri (%)
	\bar{X}	
A.3.33 Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.	3,58	76,77
B.3.3 Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder.	3,60	79,12
B.3.10 İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluklarını ve yaptıklarını araştırır ve sunar.	3,51	74,60
B.3.12 Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.	3,69	77,67
C.3.6 Atatürk’ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.	3,59	76,61
C.3.11 Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.	3,82	78,33
C.3.12 Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur	4,18	76,62
Genel	3,71	77,10

Tablo 29’a göre en küçük kazanım derecesi 3,51’lik ortalama ile “B.3.10” kodlu “İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluklarını ve yaptıklarını araştırır ve sunar” kazanımıdır. En yüksek kazanım derecesi 4,18’lik ortalama ile “C.3.12” kodlu “Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur” kazanımıdır. En küçük kazanım yüzdesi %74,60 ile “B.3.10” kodlu

kazanımdır. En yüksek kazanım yüzdesi %79,12 ile “B.3.3” kodlu “Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder “ kazanımdır. Kazanım dereceleri genel ortalaması 3,71 ve kazanım yüzdesi genel ortalaması ise %77,10’dır. Bu kazanımlar büyük oranda gerçekleşmiştir. Kazanım yüzdesi olarak yaklaşık her 10 öğrenciden yedisinde bu kazanımlar gerçekleşmiş fakat üçünde gerçekleşmemiştir.

Tablo 30. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	75	3,69	1,04	-0,066	0.788
Kadın	38	3,74	0.61		

p>0.05 Sd=111

Tablo 30’da yaratıcı düşünmeye ilişkin 3. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t= -0,066, p>0,05) Her iki grupta da 3. sınıf yaratıcı düşünme ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “Büyük oranda gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 31. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,849	3	0,950	1,147	0,333
Gruplar içi	90,228	109	0,828		
Toplam	93,077	112			

p>0,05

Tablo 31’de yaratıcı düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımlarının mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=1,147, p>0,05). Hepsi de “Büyük oranda gerçekleşti” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 32. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,361	4	2,340	3,019	0,021*
Gruplar içi	83,716	118	0,775		(1-4; 1-5)
Toplam	41,505	122			

*p<0.05 (1: Karşıyaka Eğt. böl.2: Fırat Eğt. Böl. 3: Hazar Eğt. Böl. 4: Harput Eğt. Böl. 5: Bahçelievler Eğt. Böl.)

Tablo 32’de yaratıcı düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu konuda Hazar eğitim bölgesi ($\bar{X} = 3,47$), Karşıyaka eğitim bölgesi ($\bar{X} = 3,42$), Harput eğitim bölgesi ($\bar{X} = 4,01$), Fırat eğitim bölgesi ($\bar{X} = 3,74$) ve Bahçelievler eğitim bölgesi ($\bar{X} = 4,10$) karşılaştırıldığında; Karşıyaka eğitim bölgesi ile Harput eğitim bölgesi, Karşıyaka eğitim bölgesi ile Bahçelievler eğitim bölgesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hazar, Karşıyaka, Harput, Fırat ve Bahçelievler eğitim bölgelerinde “Büyük oranda gerçekleşti” cevapları verilmiş olup kendi içerisinde farklılıklar görülmüştür. Karşıyaka eğitim bölgesindeki öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu, Harput ve Bahçelievler eğitim bölgesindeki öğrencilerin aileleriyle karşılaştırdığımızda; Karşıyaka eğitim bölgesindeki öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun seviyesinin düşük olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmeye ilişkin eğitim bölgeleri arasında oluşan farkın sebebinin sosyo-ekonomik durumları arasındaki bu fark olduğu söylenebilir.

Zorluk Çekilen Kazanımlarla İlgili Nitel Bulgular

Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular

1. Sınıf Bulguları

Tablo 33’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmı kazanımları kazandırırken zorluk çekmediklerini ifade etmişlerdir. Zorluk çeken öğretmenler ise en fazla C.1.7 “Geçmişten günümüze, kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.” , A.1.38 “Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar.” kazanımlarını kazandırmada zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 33’de

C.1.7 kodlu kazanım yüzdesi % 69,15'tir. Bu sonuç C.1.7'nin kazandırılmasında zorluk çekildiğini gösterir. Bu kazanımların yanında B.1.6 “Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.”, B.1.19 “Evi ve ailesiyle ilgili duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde ifade eder.”, B.1.22 “Ailesi ve yakın çevresi ile ilişki kurmada hangi duyu organlarından yararlandığını açıklar.”, B.1.27 “Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımları da zorluk çekilen kazanımlar olarak yer almıştır.

Tablo 33. 1. Sınıf Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular

Kazanım No	F	Kazanım No	F
A.1.38	16	A.1.34	5
B.1.6	7	B.1.19	10
B.1.22	6	C.1.7	32
B.1.27	7	C.1.9	-

Genel olarak öğretmenler kazanımlarda zorluk çekilme nedenleri olarak aşağıdaki durumları ifade etmişlerdir.

✓ 1. Sınıf öğrenciler somut işlemler dönemindedir. Kazanımların soyut kavramları içeriyor olması öğrencilerin konuları anlayıp, içselleştirmesini engellemektedir.

✓ Öğrenciler birçok kavram ve durumu aile çevresinden öğreniyor. Sonrasında okulda bunları değiştirip yeni durumlar oluşturmak zorlaşıyor.

✓ Kazanımların bazıları okul öncesinde yanlış öğretiliyor. Öğrenci 1.sınıfa geldiğinde ise bu yanlış öğretilen davranışları düzeltmek zorlaşıyor.

✓ Öğrencilerin ailelerinin sosyal ve kültürel yapılarında farklılıklar mevcuttur. Bu öğrencinin evde öğrendiği davranışları olumlu ya da olumsuz yönden etkilemektedir. Ayrıca aile daha bilinçli ve ilgili ise öğrencinin kazanımlardaki davranışları kazandırması daha rahat olmaktadır. Çünkü davranışlar evde de desteklenip pekiştirilmektedir. İlgisiz ailelerin çocukları sadece kendi çabalarıyla ilerlemeye çalışmaktadır.

✓ Kazanımlar için zaman yeterli değildir. Bu da eğitimin gereği olan yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanını yok etmektedir. Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin imkanları kısıtlıdır.

✓ Okul ve aile arasında işbirliği bulunmamaktadır. Ayrıca aile çocuğunun durumu takipte etmemektedir.

✓ “A.1.34” kazanımı için ortam şartlarının oluşturulamaması kazanımının gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

✓ Öğrenciler öz güvene sahip değil. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorluk çekiyor.

✓ Kazanım etkinliklerini uygulama alanları bulunmamaktadır.

✓ Sürekli bir sınav kaygısının yaşanması öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir.

C.2.19 “Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt eder.” kazanımında ise zorluk çektiğini ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Tablo 10’da C.1.9 kodlu kazanım yüzdesi % 90,56’dır. Bu sonuç C.1.9’un kazandırılmasında zorluk çekilmediğini gösterir.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

✓ Öğretmenlerimizin bir bölümü kazanımları beğenmiştir. Fakat öğrenim sırasında aile veli işbirliği gerektiğini belirtmiştir.

✓ Uygulama alanları davranışların kazanılıp kazanılmadığını test etmeye yardımcı olmalıdır.

✓ Yaratıcı düşünme kavramının uygun olmayıp keşfetme kavramının daha uygun olduğu ifade edilmiştir.

✓ Öğrencilerin kazanımları günlük hayatta uygulama alanlarının olmadığı belirtilmiştir.

✓ Velilerin bilgilendirilmesi ve aile bilincini oluşturmanın önemli olduğu belirtilmiştir.

✓ Kazanım sayısının süreye göre fazla olduğu ve bu konuda gerekli düzeltmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

2. Sınıf Bulguları

Tablo 34’da görüldüğü gibi öğretmenlerimizin 2.sınıf kazanımlarından en fazla zorluk çekmiş oldukları kazanımlar; B.2.16 “ Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.” , C.2.16 “Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük ve haftalık olarak gözlemler, gözlem sonuçlarını grafikte gösterir ve yorumlar.” , C.2.20 “ Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.” kazanımlarıdır. Tablo 13’de C.2.16 ve C.2.20 kodlu kazanımların yüzdeleri % 66,00 ve % 62,09 ’dur. Bu sonuç C.2.16 ve C.2.20 kodlu kazanımların kazandırılmasında zorluk çekildiğini gösterir.

Tablo 34. 2. Sınıf Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular

Kazanım No	F	Kazanım No	F
A.2.5	1	B.2.36	3
A.2.11	2	C.2.4	5
A.2.12	1	C.2.5	2
A.2.16	5	C.2.16	11
A.2.18	3	C.2.20	11
A.2.19	2	C.2.23	2
B.2.7	2	A.2.26	6
B.2.8	2	B.2.2	-
B.2.9	-	B.2.18	-
B.2.16	13	C.2.12	-
B.2.29	5		

Genel olarak öğretmenler kazanımlarda zorluk çekilme nedenleri olarak aşağıdaki durumları ifade etmişlerdir.

- ✓ Ailelerin sosyal ve kültürel düzeyleri düşük ve ayrıca aileler çocuklara karşı ilgisiz davranmaktadırlar.
- ✓ Öğrenciler yaratıcı değiller ve kendi başına çalışmıyorlar. Aile de ilgisiz olunca ilerleme olması zorlaşıyor.
- ✓ Öğrenciler durumlar arasında ilişki kurma yeteneğine sahip değiller.

- ✓ Öğretim ortamında materyal eksikliği bulunmaktadır.
- ✓ Öğretim programı öğrencinin yaşına ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun değil, öğrenciye ağır gelmektedir.

Bazı öğretmenlerimiz sabırla tüm kazanımlardaki davranışların öğrencilere kazandırılabilceğini düşünmektedir.

B.2.2. “Evinin ayırt edici bir özelliğini belirterek bu özelliğin evini nasıl ‘eşsiz’ kıldığını açıklar.” , B.2.9 “Yemek yerken uyulması gereken görgü kurallarının nedenlerini açıklar.” , B.2.18 “Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir.” , C.2.12 “Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder.” kazanımlarında zorluk çektiğini ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Tablo 13’te B.2.9 kodlu kazanım yüzdesi % 87,75’tir. Bu sonuç B.2.9’nin kazandırılmasında zorluk çekilmediğini gösterir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

- ✓ Öğretimin kolaylaşabilmesi için okul şartları ve çevre koşulları iyileştirilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin ortak kültür, duygu ve inançlarına hoşgörülü davranılması gerektiği belirtilmiştir.
- ✓ Kazanımların öğrenci seviyelerine göre ağır olduğu bu yüzden öğrenci seviyesine uygun kazanımların hazırlanması daha uygun olacağı belirtilmiştir.
- ✓ Öğrencilerin manevi yönlerinin zayıf olmasından dolayı saygı ve hoşgörü gibi kavramları yitirdiklerini, öğrencilerin bu yönlerinin de güçlendirilmesi ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- ✓ Öğrencilerde bencillik arttığı için öğrenciler arası işbirliği sağlamakta zorluk çekilmesine neden olduğu belirtilmiştir.
- ✓ Kazanımların bölge şartlarına uygun, değiştirilebilecek şekilde esnek olması gerektiği vurgulanmıştır.
- ✓ Etkinliklerde drama ve grup çalışmalarının önemli yerinin olduğu belirtilmiştir.

- ✓ Temalar sarmal olduğundan kolay anlaşılabilirlik sağlanmaktadır.

3. Sınıf Bulguları

Tablo 35’de görüldüğü gibi öğretmenlerimizin 3.sınıf kazanımlarından en fazla zorluk çekmiş oldukları kazanımlar; B.3.42 “Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.” , C.3.6 “Atatürk’ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.” , B.3.26 “Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.” kazanımlarıdır. Tablo 17’de B.3.42 ve C.3.6 kodlu kazanımların yüzdeleri %78,06 ve 76,61’dir. Bu sonuç B.3.42 ve C.3.6 kodlu kazanımların kazandırılmasında zorluk çekildiğini gösterir. Genel olarak öğretmenler kazanımlarda zorluk çekilme nedenleri olarak aşağıdaki durumları ifade etmişlerdir.

- ✓ Kazanımların, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin üzerinde olması öğrenmelerini güçleştirmektedir.

- ✓ Zamanın kısıtlı olması öğrencinin derse katılımını engellemektedir. Öğretmenler öğrencilerin derse yeterince katılımını sağlayamamaktadır.

- ✓ Öğrencilerin hayal dünyalarını genişletecek yaşam tarzları bulunmamaktadır.

- ✓ “C.3.11” kazanımı için, ezbere dayalı bir kazanım olduğundan öğrenimi zordur.

- ✓ Kazanımlar günlük hayatta kullanılabilir nitelikte değildir. Bu da öğrencilerin davranışları kazanıp içselleştirmelerini zorlaştırmaktadır.

- ✓ Okul ve çevre şartları öğrencilerin proje hazırlayabilecekleri donanıma sahip değil.

- ✓ Kazanımlar somut değildir. Öğrenciler çıkarımlarda bulunup bunları ifade edemiyorlar.

- ✓ Aileler çocuklarına gerekli ilgi ve desteği göstermiyorlar. Ayrıca iyi bir okul aile işbirliği sağlanamamaktadır.

✓ Öğrencilerin ekonomik durumlarının iyi olmaması ve sağlık problemleri öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir.

B.3.1 “Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.” , C.3.1”Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.” , C.3.12 “Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.” kazanımlarında zorluk çektiğini ifade eden bir öğretmen bulunmamaktadır. Tablo 17’de B.3.1 ve C.3.1 kodlu kazanımların yüzdeleri % 88,38 ve 86,06’dır. Bu sonuç B.3.1 ve C.3.1 kodlu kazanımların kazandırılmasında zorluk çekilmediğini gösterir.

Tablo 35. 3. Sınıf Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular

Kazanım No	F	Kazanım No	F
A.3.1	2	C.3.10	7
A.3.21	8	C.3.12	9
B.3.1	-	C.3.28	5
B.3.20	10	A.3.33	7
B.3.26	12	B.3.3	7
B.3.29	6	B.3.10	10
B.3.41	5	B.3.12	8
B.3.42	15	C.3.6	12
B.3.44	6	C.3.11	7
C.3.1	-	C.3.12	-
C.3.7	4		

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde kazanımları gerçekleştirmede zorluk çekme nedenlerine baktığımızda ortak problemlerinin ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmiyor olmaları, zamanın yeterli olmayışı ve öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olmadığından durumlar ve kavramlar arasında ilişkiler kurma ve çıkarımlarda bulunma konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür.

3.Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

- ✓ Öğrenciler öğrendiklerini davranış haline getiremediklerinden bu yönlerini destekleyici etkinliklerde bulunulmalıdır.
- ✓ Öğretimin kolaylaşabilmesi için okul şartları ve çevre koşulları iyileştirilmelidir.
- ✓ Aileler ile okul işbirliği sağlanmalı ve birlikte kararlar alıp öğrenciye karşı koordineli davranılmalıdır..
- ✓ Kazanımlar, bilimsel ve sosyal alanda yaşama geçirilebilecek nitelikte olmalıdır.
- ✓ Öğrencilerde saygı ve hoşgörü eksikliği vardır. Bu eksikliği gidermek için gerekli çalışmalarda bulunulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin okula karşı tutumu önemlidir. Bu yüzden okulu öğrencilere sevdirmek gerekmektedir.
- ✓ Öğretmenlerimiz kazanımlardaki davranışların kazandırıldığını fakat kalıcı olmadığını dile getirmiştir. Kalıcı olması için gereken çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Öğrenci velilerinin ekonomik durumu, okulların sahip olduğu teknolojik imkânlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Velilerin ekonomik durumu iyi olduğunda okula yardım ederek okulun imkânlarının daha da iyi olmasını sağlamaktadır. Bu yüzden okullar arası teknolojik açıdan denge sağlanmaya çalışılmalıdır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre 1. ,2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya katılan birinci sınıfı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 59 (72 öğretmen)'u erkek ve yüzde 41 (50 öğretmen)'i kadın öğretmendir. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyime göre oranlarına baktığımızda; 6-10 yıl çalışmış olan öğretmenlerin yüzde 16,4 (20 öğretmen) ile en az; 11-15 yıl çalışmış olan öğretmenlerin yüzde 34,4 (42 öğretmen) ile en çok olduğu görülmüştür. Birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Bahçelievler Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 14,8 (18 öğretmen), Fırat Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 12,3 (15 öğretmen), Harput Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 16,4 (20 öğretmen), Hazar Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 30,3 (37 öğretmen), Karşıyaka Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 26,2 (32 öğretmen) şeklindedir.

Araştırmaya katılan ikinci sınıfı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 69,1 (85 öğretmen)'i erkek ve yüzde 30,9(38 öğretmen)'u kadın öğretmendir Araştırmaya katılan ikinci sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyime göre oranlarına baktığımızda; 6-10 yıl çalışmış olan öğretmenler yüzde 13,8 (17 öğretmen) ile en az; 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların yüzde 36,6 (45 öğretmen) ile en çoktur. İkinci sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Bahçelievler Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 22 (27 öğretmen)'si, Fırat Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 10,6 (13 öğretmen), Harput Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 15,4 (19 öğretmen), Hazar Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 24,4 (30 öğretmen), Karşıyaka Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 27,6 (34 öğretmen) şeklindedir.

Araştırmaya katılan üçüncü sınıfı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 66,4 (75 öğretmen)'ü erkek ve yüzde 33,6 (38 öğretmen)'sı kadın öğretmendir. Araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyime göre oranlarına baktığımızda; 6-10 yıl çalışmış olan öğretmenler yüzde 9,7 (11 öğretmen) ile en az; 11-15 yıl çalışmış

olan öğretmenler yüzde 44,2 (50 öğretmen) ile en çoktur. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Bahçelievler Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 19,5 (22 öğretmen), Fırat Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 9,7 (11 öğretmen), Harput Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 18,6 (21 öğretmen), Hazar Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 32,7 (37 öğretmen), Karşıyaka Eğitim Bölgesindeki öğretmen oranları yüzde 19,5 (22 öğretmen) şeklindedir.

Araştırmada eleştirel düşünmeye ilişkin 1., 2. ve 3. sınıf kazanımları gerçekleştirmede öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yapılan bir çalışmada (Uğur, 2006, 97-98) genel olarak beceri ve kazanımlarla ilgili cinsiyete bağlı olarak bir farklılığın olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada eleştirel düşünmeye ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesinde özellikle 2. ve 3. sınıf kazanımlarında kadınlar lehine küçük bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada eleştirel düşünmeye ilişkin 1., 2. ve 3. sınıf kazanımları gerçekleştirmede öğretmenlerin mesleki deneyime göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak yapılan bir çalışmada (Baysal, 2008, 117) genel olarak 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler 6–10, 11–15, 16–20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre etkinliklerin kazanımları kapsamına ilişkin daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Kürüm(2002)'ün eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenlerle ilgili araştırması sonucu olarak öğretmen adaylarında cinsiyetin belirleyici bir etmen olmadığını, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ve göstergelerinin yaşı büyük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi yüksek olanların, bu becerinin kazanımlarını gerçekleştirme oranı daha da yüksek olacağından yaşı genç öğretmenlerin, yaşı büyük olanlara göre eleştirel düşünme becerisi kazanımlarını gerçekleştirme oranı daha fazla olabilir.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre eleştirel düşünmeye ilişkin 1., 2. sınıf kazanımları gerçekleştirmede öğretmenlerin eğitim bölgesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Uğur (2006, 100)'un yaptığı çalışmada birinci sınıf ve üçüncü sınıf okutan öğretmenlerin genel olarak beceri ve kazanımlara

ilişkin görüşleri, ikinci sınıfta okutan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçları incelendiğinde Karşıyaka ile Fırat ve Harput eğitim bölgeleri, Fırat ile Hazar eğitim bölgesi, Hazar ile de Harput eğitim bölgesi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eleştirel Düşünmeye ilişkin 3.Sınıf kazanımları Hazar, Karşıyaka, Harput ve Bahçelievler eğitim bölgelerinde büyük oranda gerçekleştiği sonucuna varılırken, Fırat eğitim bölgesinde ise tamamen gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi Fırat eğitim bölgesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme için uygun öğretim şekline ve öğretmenlere daha fazla sahip olması şeklinde açıklanabilir. Bir araştırmacının (Akar, 2007, 102) eleştirel düşünme becerisiyle ilgili yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerilerini kazanma düzeylerinin oldukça düşük olarak ortaya çıkmasının bir nedeni olarak uygulama kapsamındaki alt sosyo-ekonomik özellikteki öğrencilerin durumu gösterilmiştir. Fakat Fırat Eğitim Bölgesindeki okullardaki öğrencilere genel olarak bakıldığında sosyo-ekonomik durumlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme becerisini kazanmada sosyo-ekonomik durumun düşüklüğünün çok önemli bir etken olmadığı ifade edilebilir. Fırat eğitim bölgesinde Murat, Evrenpaşa, Elazığ, Cemal Gürsel, Vali Saim Çotur, Mehmet Mihri Akıncı, Esentepe, Fevzi Çakmak İlköğretim Okulları bulunmaktadır. Bu okullardan Evrenpaşa İlköğretim Okulunun araştırma sürecinde yeri ve adı değiştirilmiş olup yeni adı Gönül İhsan Tangülü İlköğretim Okulu olmuştur.

Yapılan bir çalışmada (Schreglmann, 2011, 134) eleştirel düşünme ile ilgili yapılan deneysel araştırmalarda, araştırmalara katılan gruplar üzerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirici uygulamalar yapıldığında bu uygulamalar sonrasında örneklemi oluşturan kişilerin eleştirel düşünme eğilimi, düzey ve becerilerinin arttığı saptanmıştır.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yaratıcı düşünmeye ilişkin 1. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,005$). 1. sınıf yaratıcı düşünme ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yaratıcı düşünme boyutunu kazandırmada daha fazla başarılı olmuştur. Özden (2006, 85)'e göre aynı sınıftaki öğrencilerin aynı bilgi ve becerilere sahip olması, aynı hızda öğrenmeleri mümkün değildir. Öğrencilerin kendine özgü öğrenme yöntemi ve hızı farklıdır. Etkili öğretim

için; öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, bilgi, birikim ve hazırbulunuşluklarını dikkate alıp ona uygun farklı öğretim stratejileri uygulamaları gerekir. Ayrıca “bütün öğrenciler öğrenebilir” anlayışı okul ve toplum olarak ilke edinilmelidir.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yaratıcı düşünmeye ilişkin 2. ve 3. sınıf kazanımları gerçekleştirilmede öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Özden (2006, 88)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre genel olarak Hayat Bilgisi programlarının kazanımlarının karşılaştırılması sonucunda, her iki program arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin, programların kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yaratıcı düşünmeye ilişkin 1., 2. ve 3. sınıf kazanımları gerçekleştirilmede öğretmenlerin mesleki deneyime göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu öğretmen grubunun içinde birkaç yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenler bulunduğu gibi 21 yılın üzerinde çalışmış öğretmenlerde yer almaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin mesleki deneyimlerine rağmen yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanımları gerçekleştirilmede anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın Akar (2007, 101)'in yaptığı bir araştırmada geleneksel eğitim anlayışına göre eğitim alan öğretmenlerin çalıştığı grupta yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yetersiz olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Buna en önemli etkenin geleneksel eğitim anlayışına göre eğitim alan öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinin öğrencileri düşündürmeye, akıl yürütmeye, sormaya, sorgulamaya vb. özellikleri kazandırmaya dönük olarak uygulayamaması olarak gösterilmiştir. (Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003; Akar, 2007; Gülveren, 2007) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yaratıcı düşünmeye ilişkin 1. ve 2. sınıf kazanımları gerçekleştirilmede öğretmenlerin eğitim bölgelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Fakat yaratıcı düşünmeye ilişkin 3. sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçları incelendiğinde; Karşıyaka ile

Harput eğitim bölgesi, Karşıyaka ile Bahçelievler eğitim bölgesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hazar, Karşıyaka, Harput, Fırat ve Bahçelievler eğitim bölgelerinde “Büyük oranda gerçekleşti” cevapları verilmiş olup kendi içerisinde farklılıklar görülmüştür. Karşıyaka eğitim bölgesi okullarındaki öğrenciler ile Harput ve Bahçelievler eğitim bölgelerindeki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve ailelerin eğitim durumlarının karşılaştırması yapıldığında genel olarak farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Karşıyaka eğitim bölgesindeki okullara Gümüşkavak İ.Ö.O, Çatalçeşme İ.Ö.O, Kazım Karabekir İ.Ö.O, Harput eğitim bölgesinde Mezre İ.Ö.O, Namık Kemal İ.Ö.O, Dumlupınar İ.Ö.O, Bahçelievler eğitim bölgesindeki okullara Koç İ.Ö.O, Hilalkent İ.Ö.O, Salim Hazardağlı İ.Ö.O örnek olarak verilebilir. Okullara giden öğrencilerin ekonomik durumları iyi olduğunda okul aile birliğinin de çalışmalarıyla okulun teknolojik donanımı iyileştirilip okulun imkanları arttırılabilmektedir. Ayrıca eğitim durumu iyi olan aileler çocuklarıyla daha bilinçli bir şekilde ilgilenebilmektedir. Bu gibi faktörler öğrencilerin başarısını ve dolayısıyla okulun başarısını büyük oranda etkilemektedir. Eğitim bölgeleri arasındaki farkın ortaya çıkmasına bu etkenlerin neden olduğunu düşünebiliriz. Bir çalışmada (Özden, 2006, 88) öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yere göre Hayat Bilgisi programlarının içeriklerinin karşılaştırılmasında anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Bu bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu yer arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterir. Demir (2008, 117)’in yaptığı çalışmada; öğretmenlerin, etkinliklerin en çok kazanılmasına yardımcı olduğunu düşündükleri becerilerin arasında yaratıcı düşünme becerisi de vardır.

5.2. Öneriler

- ✓ Öğrenci velilerinin ekonomik durumu iyi olduğunda, okullara daha fazla yardımda bulunabiliyorlar. Bu durum okulun sahip olduğu imkânları da büyük ölçüde etkilemektedir ve okulların teknolojik imkanları arasında fark yaratmaktadır. Bu farkın ortadan kalkması için okullar arası teknolojik açıdan denge sağlanmaya çalışılmalıdır.
- ✓ Hayat Bilgisi öğretim programı yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışını benimsemektedir. Fakat öğrencilerin etkinliklerde aktif bir şekilde bulunup, bilgiyi yapılandırması geleneksel sunum ile yapılan ders anlayışından daha

fazla zaman almaktadır. Bu yüzden kazanımların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için kazanımlarla ders saatinin daha uygun ayarlanması önerilebilir.

- ✓ Araştırmanın nitel bulgularında “A.1.34 kazanımı için ortam şartlarının oluşturulamaması kazanımının gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır” görüşü bulunmaktadır. Hayat Bilgisi Öğretim programı hazırlanırken genel olarak kazanımların gerçekleştirilebilir olmasına dikkat edilmesi önerilebilir.
- ✓ Eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımları her eğitim bölgesinin şartlarına uyarlanıp, değiştirilebilecek şekilde esnek olması önerilebilir.
- ✓ Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini olumlu etkileyen drama ve grup çalışmalarına etkinliklerde daha fazla yer verilmesi kazanımların gerçekleşme düzeylerini arttırıp, kalıcılığını sağlayabilmektedir. Dolayısıyla ders içi etkinliklerde drama ve grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- ✓ Nitel bulgulara bakıldığında öğretmenler, bazı kazanımların ezbere dayalı olduğunu ve öğreniminin zor olduğunu dile getirmiştir. Kazanımların gözden geçirilerek gerekli düzeltmelerin yapılması önerilebilir.
- ✓ Kazanımların, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olması öğrenmelerini kolaylaştıracağı gibi kalıcı bir öğrenmeyi de sağlayabileceğinden; kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin seviyelerinin göz önüne alınması önerilebilir.
- ✓ Ailelerin öğrencilere karşı olumlu tutum ve desteği akademik başarılarını önemli oranda etkilemektedir. Bu yüzden aileler ile okul işbirliğinin sağlanıp, birlikte koordineli davranılması faydalı olabilir. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin istendik düzeyde kazandırılabilmesi için ailelerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesine dönük çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Kazanımlar, bilimsel ve sosyal alanda yaşama geçirilebilecek nitelikte olması, öğrencinin öğrenme güdüsünü arttırabilir.

- ✓ İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmenler genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu olumlu görüşün devam etmesi için öğretmenlerin devamlı gelişmekte olan bilim ve teknolojiyi takip edip, bu gelişmelere uyum sağlamaları önerilir.
- ✓ Öğretmenler hizmet içi eğitimlere alınarak, programın beceri-kazanım, tema, etkinlik, ölçme-değerlendirme öğelerinin tamamen kavratılması; Hayat Bilgisi dersinin işlenişiyile ilgili uygulama ağırlıklı etkinliklere yer verilmesi yararlı olabilir.
- ✓ Hayat Bilgisi dersi ile ilgili olarak gezi ve gözlem etkinliklerine daha fazla yer verilmesi öğrencilerin bakış açılarını olumlu etkileyip, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada da etkili olabilir.
- ✓ Araştırma sadece öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Ancak eğitimin odak noktası olan öğrenciler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirmeye alınması yararlı olabilir.
- ✓ Veli-yönetici-öğretmen işbirliği sağlanarak bu kazanımların, öğrencilerin günlük yaşamına da yansması sağlanabilir.
- ✓ Bu araştırma Hayat bilgisi dersindeki eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımları çerçevesinde yürütülmüştür. Farklı dersler bazında da eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımları boyutunda araştırma yapılabilir.
- ✓ Geleneksel anlayışa göre eğitim görmüş öğretmenlerin yeni programı uygulamadaki güçlüklerini ortadan kaldırmak için Hayat Bilgisi programlarında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiğiyle ilgili öğretmenleri yönlendirici daha fazla açıklamalara yer verilmesi önerilebilir.
- ✓ 1., 2. Ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Programında az gerçekleşen kazanımları gözden geçirilmeli ve gerçekleşmeme nedenleri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:54-55, Retrieved October 07, 2004 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi54-55/akbaba.htm>
- Akpınar, B., Çermik, F., Tan, Ç. (2010). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi*. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Turkey, 20-22 Mayıs.
- Aksoy, G.(2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akyüz. Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: PegemA Yayıncılık, 12. Baskı.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>
- Aytaç, S. (2002). Yaratıcı Kişilik ve Yönetici. *Ekonomi Yayınları*.
- http://www.isguc.org/serpil_aytac1.php, 16.04.2005.
- Baysal, D.E. (2008). *2005 İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, Turkey.

- Bektaş, M. (2001). *Hayat bilgisi programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Turkey.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel yayın ve dağıtım.
- Bodur, H. (2011). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.
- Büyüköztürk, S. Çakmak, Ek. ; Ö.K; Karadeniz, S. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 3.baskı. Ankara : Pegem yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Can, M. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişim)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki biz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Cüceloğlu, D. (1996). *Yetişkin Çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Savaşçı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çakır, G.(2007). “*Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilir Düzeylerinin Belirlenmesi*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. Attilâ Tazebay (Yayına Hazırlayan), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Sayfa:1-60, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı eğitim*. Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda sunulan bildiri. Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırma Enstitüsü, İstanbul, Turkey, 03-04 Nisan.
- Elder, L. & R. P. (2008). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar*. (Çev:Merih Bektaş Fidan). 2011 (de indirildi).
- http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişime ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara.

- Gibson, C. “*Critical thinking: Implications for instruction*”. RQ, 35 no 1, 1995:27-36.
- Glossner, A., Schwarz, B.B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation?. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 10-18.
- Gömlüksiz, M. vd.(2005). *EPÖ profesörler kurulu yeni ilköğretim programını değerlendirme toplantısı sonuç bildirisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Turkey, 02 Aralık.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160, Retrieved September 17, 2003 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/gozutok.htm>
- Gülaydın, G. (2002), 1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi , Ankara, (yayınlanmamış)
- Gülcan, M. G.; Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak F. (2003). *Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilimler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.
- Güzel, S. (2005), “*Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Harris, R.(1998). *Introduction to Creative Thinking*. 2011 (de indirildi). <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>.
- Işık Ekinci, D. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- İbrişoğlu, Z.(2002). *Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi?*. 2011 (de indirildi).
<http://www.felsefeekibi.com>.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (1999). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara : Tekışık web ofset tesisleri.
- Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukuraova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana, Turkey.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Karabağ, İ. S. & G. (2009). “Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre İçerik,” (Edit.: Selahaddin Öğülmüş) *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 12. Baskı.
- Kaya, S. (2009). *Hayat bilgisi öğretim programındaki duyuşsal yoğunluklu kazanımların değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu, Turkey.
- Kazu, Y.İ. & Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslar arası Online Eğitim Dergisi*, 2(1), 244-260.
- Keser, Ş., Berber, F., Akbulut, F., Maden, H., Gezer, M. (2002). *Düşünme ve eleştirel düşünme*
(<http://www.sevketkeser.net/docs/alldoc/dusunmeveelestireldusunme.pdf>)2002.

- Kocaoluk, F. & Kocaoluk, M. Ş. (1998b). *İlköğretim Okulu Programı, cilt.3*, 30. Baskı, İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Koray, Ö. (2003), “*Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10, 1-13.
- Kökdemir, D.(tarih yok). *Üniversitede bir eleştirel düşünme yöntemi*. 2011 (de indirildi).
http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1000&baslik=universitede_bir_elestirel_dusunme_yontemi.
- Kürüm, D. (2007). *Eleştirel Düşünme Gücü*. 2011 (de indirildi).
- Matud Pilor, M., Rodriguez, C., Grande, J. (2007). Gender difference in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43, 1137-1147.
- MEB. (1998). Hayat bilgisi dersi programının kabulü. *Tebliğler Dergisi*, 2484.
- MEB. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1., 2. ve 3. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merter, F. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Eleştirisi, Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 430-440.
- Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayıncılık.

- Onur, V. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi programının eleştirel düşünceye yönelik kazanımlarının ulaşılabilirlik düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu, Turkey.
- Öğülmüş, S. (Ed.). (2009). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 3, 297-316.
- Özden, Y. (2006). *2004 hayat bilgisi pilot programının, 1998 hayat bilgisi programıyla karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, Turkey.
- Özkan, H.(2009). *2005 hayat bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisan tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Balıkesir, Turkey.
- Öztunç, M. (1999), “*Yaratıcı Düşünme Üzerine Ailenin Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (Eds.). (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (5th ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Renaud, R., Murray, H.(2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 85-93.
- Saeki, N., Fan, X. & Dusen L. V.(2001). A comparative study of creative thinking of american and japanese collage students. *The Journal of Creative Behavior*, Cilt 35, Sayı 1, s.24–36.

- Semerci, Ç. (2003). "Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi." *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 28 (127), 64-70.
- Semerci, N. (2000a) Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 25, 116: 23-26.
- _____. "Mikroöğretim dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 25,117: 3-6, 2000b. Thinking Skills and Creativity 3 (2008) 85–93
- _____. "Yaratıcılık, Kritik Düşünme ve Problem Çözme", *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 271: 37-41, 2000c.
- SCHREGLMANN, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, Ç. (2009). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında esnek program ve uygulanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 167-176.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şeref, A. (2008). *III. sınıf yeni hayat bilgisi dersi programı kazanımlarının gerçekleştirme düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Turkey.

- Stone, A.K. (2008). The effect of two different approaches to teaching life. Dissertation of Doctor, University of Idaho, USA.
- TDK (2011). <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Tanrıöğen, A. (Ed.). (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (tarihsiz). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Elazığ: Nobel Yayıncılık.
- Tezci, E., Gürol, M. (2006). *Eğitimde program geliştirme ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Akış yayıncılık.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Turkey.
- Uğur T. (2006). *2005 ilköğretim 1.,2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi ilköğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

EKLER

EK 1.

İkinci Sınıfta Görev Yapan Değerli Meslektaşım,

“Hayat Bilgisi (1) **birinci sınıf** programında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik kazanımların gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri” alınarak programın etkinliliğine ilişkin bir araştırma yapılmaktadır. **2008-2009** eğitim-öğretim yılında bahsi geçen becerilere yönelik gerçekleşmesi planlanmış kazanımlar aşağıda sıralanmıştır. Lütfen isim yazmayınız. Gerçekçi ve samimi bilgiler vermeniz temenni edilmektedir. Bu araştırma sonuçlarının şahsınıza dönük kullanılmayacağını önemle hatırlatır, sevgi ve saygılarımı sunarım...

Hilal GÜLER

Kişisel Bilgiler:

1.	Cinsiyetiniz: 01 (...) Erkek 02 (...) Kadın
2.	Kaç yıllık öğretmensiniz (mesleki deneyiminiz)? (.....)
3.	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı kaçtır? (.....)
4.	Okulunuzun adı nedir? (.....))
5.	Çocuklar okula gelmeden önce bu kazanımları gerçekleştirmiş olabilir mi? 01 (...) Evet 02 (...) Hayır

Aşağıdaki kazanımlar için “**Hiç gerçekleşmedi = 1**”, “**Çok az gerçekleşti = 2**”, “**Kısmen gerçekleşti = 3**”, “**Büyük oranda gerçekleşti = 4**” ve “**Tamamen gerçekleşti = 5**” puanlarını yazınız. **İkinci sütuna da sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini olarak yazınız.**

		Dereceleme Puanları (1, 2, 3, 4, 5)	Kazanımı Gerçekleşen Öğrenci Sayısı
• Bölüm 1:			
A.1.38	Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar.	(.....)	(.....)
B.1.6	Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.	(.....)	(.....)
B.1.22	Ailesi ve yakın çevresi ile ilişki kurmada hangi duyu organlarından yararlandığını açıklar.	(.....)	(.....)
B.1.27	Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.	(.....)	(.....)
A.1.34	Trafikteki çeşitli sesleri tanıır, aralarındaki farklılıkları ayırt eder.	(.....)	(.....)
B.1.19	Evi ve ailesiyle ilgili duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde ifade eder.	(.....)	(.....)
C.1.7	Geçmişten günümüze, kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.	(.....)	(.....)
C.1.9	Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt eder.	(.....)	(.....)

• **Bölüm 2:**

1. Yukarıda verilen eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımlarından hangilerini kazandırmada veya etkinliklerle bağlantı kurmada zorluk çektiniz? Sadece numaralarını yazınız.

.....

Neden:

.....

.....

2. Kazanımlarla ilgili başka belirtmek istediğiniz var ise lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK 2.**Üçüncü Sınıfta Görev Yapan Değerli Meslektaşım,**

“Hayat Bilgisi (2) **ikinci sınıf** programında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik kazanımların gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri” alınarak programın etkinliğine ilişkin bir araştırma yapılmaktadır. **2008-2009** eğitim-öğretim yılında bahsi geçen becerilere yönelik gerçekleşmesi planlanmış kazanımlar aşağıda sıralanmıştır. Lütfen isim yazmayınız. Gerçekçi ve samimi bilgiler vermeniz temenni edilmektedir. Bu araştırma sonuçlarının şahsınıza dönük kullanılmayacağını önemle hatırlatır, sevgi ve saygılarımı sunarım...

Hilal GÜLER

Kişisel Bilgiler:

6.	Cinsiyetiniz: 01 (...) Erkek 02 (...) Kadın
7.	Kaç yıllık öğretmensiniz (mesleki deneyiminiz)? (.....)
8.	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı kaçtır? (.....)
9.	Okulunuzun adı nedir? (.....)
10.	Çocuklar okula gelmeden önce bu kazanımları gerçekleştirmiş olabilir mi? 01 (...) Evet 02 (...) Hayır

Aşağıdaki kazanımlar için “**Hiç gerçekleşmedi = 1**”, “**Çok az gerçekleşti = 2**”, “**Kısmen gerçekleşti = 3**”, “**Büyük oranda gerçekleşti = 4**” ve “**Tamamen gerçekleşti = 5**” puanlarını yazınız. **İkinci sütuna da sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini olarak yazınız.**

		Dereceleme Puanları (1, 2, 3, 4, 5)	Kazanımı Gerçekleşen Öğrenci Sayısı
•	Bölüm 1:		
A.2.5	Okul kurallarının neden konduğunu araştırır ve açıklar.	(.....)	(.....)
A.2.11	Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar.	(.....)	(.....)
A.2.12	Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve anlatır	(.....)	(.....)
A.2.16	Okul ve sınıf eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar.	(.....)	(.....)
A.2.18	Okula geliş ve gidişlerinde insanların trafikteki davranışları gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışları ayırt eder.	(.....)	(.....)
A.2.19	Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini açıklar.	(.....)	(.....)
B.2.7	Organların işlevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar.	(.....)	(.....)
B.2.8	Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, dengeli ve düzenli beslenme arasındaki ilişkiyi açıklar.	(.....)	(.....)
B.2.9	Yemek yerken uyulması gereken görgü kurallarının nedenlerini açıklar.	(.....)	(.....)
B.2.16	Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.	(.....)	(.....)
B.2.29	Evde belli bir iş yaparken kullanılan alet ve teknolojik ürünler hakkında sorular sorarak, bunların hayatımızı kolaylaştıran işlevleri olduğunu fark eder.	(.....)	(.....)
B.2.36	Kendi evinde hissettiği olumlu duygular ile ülkesinde hissettiği olumlu duyguları vatan sevgisi açısından ilişkilendirir.	(.....)	(.....)
C.2.4	Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	(.....)	(.....)
C.2.5	Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder.	(.....)	(.....)
C.2.16.	Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük ve haftalık olarak gözlemler, gözlem sonuçlarını grafikte gösterir ve yorumlar.	(.....)	(.....)
C.2.20.	Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemler (.....) karşılaştırır.		
C.2.23.	Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.		(.....)
A.2.26	Okulu, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinin zaman içinde nasıl değiştiğini görsel materyaller tasarlayarak açıklar.		(.....)
B.2.2.	Evinin ayırt edici bir özelliğini belirterek bu özelliğin evini nasıl 'eşsiz' kıldığını açıklar.		(.....)
B.2.18.	Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir.		(.....)
C.2.12.	Bayram kutlamaları için yaptığı hazırlık çalışmalarını ve bayram sürecindeki duygularını özgün bir şekilde ifade eder.		(.....)

- **Bölüm 2:**

3. Yukarıda verilen eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımlarından hangilerini kazandırmada veya etkinliklerle bağlantı kurmada zorluk çektiniz? Sadece numaralarını yazınız.

.....

Neden:

.....

.....

4. Kazanımlarla ilgili başka belirtmek istediğiniz var ise lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK 3.**Dördüncü Sınıfta Görev Yapan Değerli Meslektaşım,**

“Hayat Bilgisi (3) **üçüncü sınıf** programında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik kazanımların gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri” alınarak programın etkinliliğine ilişkin bir araştırma yapılmaktadır. **2008-2009** eğitim-öğretim yılında bahsi geçen becerilere yönelik gerçekleşmesi planlanmış kazanımlar aşağıda sıralanmıştır. Lütfen isim yazmayınız. Gerçekçi ve samimi bilgiler vermeniz temenni edilmektedir. Bu araştırma sonuçlarının şahsınıza dönük kullanılmayacağını önemle hatırlatır, sevgi ve saygılar sunarım...

Hilal GÜLER

Kişisel Bilgiler:

11.	Cinsiyetiniz: 01 (...) Erkek 02 (...) Kadın
12.	Kaç yıllık öğretmensiniz (mesleki deneyiminiz)? (.....)
13.	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı kaçtır? (.....)
14.	Okulunuzun adı nedir? (.....)
15.	Çocuklar okula gelmeden önce bu kazanımları gerçekleştirmiş olabilir mi? 01 (...) Evet 02 (...) Hayır

Aşağıdaki kazanımlar için “**Hiç gerçekleşmedi = 1**”, “**Çok az gerçekleşti = 2**”, “**Kısmen gerçekleşti = 3**”, “**Büyük oranda gerçekleşti = 4**” ve “**Tamamen gerçekleşti = 5**” puanlarını yazınız. **İkinci sütuna da sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini olarak yazınız.**

		Dereceleme Puanları (1, 2, 3, 4, 5)	Kazanımı Gerçekleşen Öğrenci Sayısı
•	Bölüm 1:		
A.3.1	Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar.	(.....)	(.....)
A.3.21	Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.	(.....)	(.....)
B.3.1	Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.	(.....)	(.....)
B.3.20	Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.	(.....)	(.....)
B.3.26	Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.	(.....)	(.....)
B.3.29	Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.	(.....)	(.....)
B.3.41	Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder.	(.....)	(.....)
B.3.42	Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.	(.....)	(.....)
B.3.44	Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.	(.....)	(.....)
C.3.1	Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.	(.....)	(.....)
C.3.7	Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.	(.....)	(.....)
C.3.10	Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.	(.....)	(.....)
C.3.12	Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.	(.....)	(.....)
C.3.28	Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.	(.....)	(.....)
A.3.33	Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.	(.....)	(.....)
B.3.3	Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder.	(.....)	(.....)
B.3.10	İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluklarını ve yaptıklarını araştırır ve sunar.	(.....)	(.....)
B.3.12	Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.	(.....)	(.....)
C.3.6	Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.	(.....)	(.....)
C.3.11	Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.	(.....)	(.....)
C.3.12	Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur	(.....)	(.....)

Bölüm 2:

5. Yukarıda verilen kazanımlardan hangilerini kazandırmak daha zordu?
Sadece numaralarını yazınız.

.....

Neden:

.....

.....

6. Kazanımlarla ilgili başka belirtmek istediğiniz var ise lütfen yazınız.

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Hilal GÜLER, 1986 yılında Elazığ'da doğdu. İlköğretim ve ortaöğrenimini Elazığ ilinde tamamladı. 2004 yılında Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programını kazanarak, 2008 yılında mezun oldu. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde sınıf öğretmenliği yapmaya başladı. Bununla birlikte 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ve Öğretim Anabilim Dalı'nda başladığı Yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir.