

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**YENİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN**  
**ÖNERİLEN ETKİNLİKLER ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEBİLME**  
**DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMANI**  
**Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

**HAZIRLAYAN**  
**Gül den ÇAKIR**

**ELAZIĞ - 2007**

II

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YENİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN  
ÖNERİLEN ETKİNLİKLER ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEBİLME  
DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

Danışman

Üye

Üye

Üye

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

## ÖNSÖZ

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmenin ön şartı bilgiye dayalı bir toplum oluşturabilmeye bağlıdır. Toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için iyi bir eğitim programının hazırlanması gerekir. Eğitim bilimleri alanındaki gelişme, ülkemizde ilköğretim programlarında köklü değişikliklerin yapılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye’de 2004 yılında geliştirilen ve ilköğretim okullarında uygulanmakta olan Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan kazanımların, önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyinin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi ele alınmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan ve sonsuz sabır gösteren danışmanım, Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN’a, tezimin hazırlanmasında yardımını benden esirgemeyen, fikir ve düşüncelerinden istifade ettiğim ve sayısal verilerin yorumlanmasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ ve Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR’a, anketlerin uygulanması aşamasında büyük katkı sağlayan okul müdürlerine ve sevgili öğretmenlere, bu süreçte sonuna kadar yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Gülden ÇAKIR

Elazığ, 2007

## ÖZET

**Yüksek Lisans Tezi**

### **YENİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN ÖNERİLEN ETKİNLİKLER ÇERÇEVESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEBİLME DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

**Gül den ÇAKIR**

**Fırat Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**2007; Sayfa: XIV+114**

Bu araştırma, 1.,2. ve 3. sınıf 2004 Hayat Bilgisi Programında yer alan kazanımların önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle programın uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla programın kazanım ve etkinlik öğelerine yönelik veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracının geçerlik ve

güvenirliğini sağlamak amacıyla 2007 yılı itibariyle Bursa'da ilköğretim okullarında görev yapan 350 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Daha sonra son hali verilen anket formu Bursa ilindeki görev yapan 296 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi, görev yaptığı yer, okulun ikili ya da normal öğretim yapma durumu açısından görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirilen 296 anket formundan elde edilen veriler bilgisayarda SPSS istatistik programı yardımıyla frekans, yüzde, ortalama, t ve f testi teknikleri ile çözümlenmiştir. Anlamlılık testlerinde 0.0.5 düzeyi esas alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Bilgisi Programı, Program Geliştirme, Yapılandırmacı Yaklaşım

**ABSTRACT**

**Master Thesis**

**DETERMINING THE LEVEL OF REALIZATION OF LEARNING ATTAINMENTS WHICH TAKES  
PLACE IN THE NEW LIFE SCIENCES PROGRAM IN THE GIVEN ACTIVITY BORDERS**

**Gülden AKIR**

**Fırat University  
Social Sciences Institute  
Department of Elementary Education  
Division of Classroom Teaching  
2007; Page: XIV+114**

This research has been made to determine the teacher comments for realization of achievements, which takes place in the 2004 class 1, 2 and 3 life knowledge program, in the given activity borders.

## VII

In this research descriptive scanning method is used. For this reason, to determine the effectiveness of the program in action, a data collection tool is developed devoted to elements of achievements and activity. To provide the validity and certainty of the developed data collection tool, 350 teachers are given a pre application in 2007 in Bursa. Soon the last form of the questionnaire form is applied to 296 teachers in Bursa by the researcher.

It is evaluated according to teachers' comments due to sex, seniority, type of the graduated school, class existences, the level of the class, where he/she works, school if it is binary or not. Data, taken from the 296 questionnaire forms which are appreciated, is analyzed with the help of SPSS statistics software with the techniques of frequency, percent, and medium, t and f tests. 0.05 level is based in meaningfulness tests.

**Key Words:** Life Knowledge Program, Program Development, Constructive Approach.

**İÇİNDEKİLER**

	<u>Sayfa</u>
<b>ONAY</b>	<b>II</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>III</b>
<b>ÖZET</b>	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VI</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b>	<b>XII</b>
 <b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı</b>	<b>4</b>
<b>1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları</b>	<b>4</b>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi</b>	<b>5</b>
<b>1.4. Sayılılar</b>	<b>7</b>
<b>1.5. Sınırlılıklar</b>	<b>7</b>
<b>1.6. Tanımlar</b>	<b>8</b>



**İKİNCİ BÖLÜM**

<b>2. LİTERATÜRLE İLGİLİ BİLGİLER</b>	<b>9</b>
2.1. İlköğretim ve İlköğretimin Önemi	9
2.2. Eğitimde Program Geliştirme	10
2.2.1. Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihçesi	16
2.3. İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersi	20
2.3.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi	22
2.3.2. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Amaçları	24
2.4. Yeni Hayat Bilgi Programı	27
2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ( Oluşturmacılık)	31
2.4.2. Yapılandırmacılığın Eğitim Sürecine Yansımaları	35
2.4.2.1. Yapılandırmacı Müfredatın Hayat Bilgisi Dersine Yansımaları	37
2.4.3. 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Ve Etkinlikler Boyutunda İncelenmesi	45
2.4.3.1. Hedefler/ Kazanımlar	46
2.4.3.2. Öğrenme- Öğretme Süreci / Etkinlikler	51
2.4.4. Yapılan İlgili Araştırmalar	59

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>3. YÖNTEM</b>	<b>62</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren	62
3.3. Örneklem	63
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	63
3.5. Verilerin Toplanması	64
3.6. Verilerin Analizi	64

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLANMASI</b>	<b>66</b>
<b>4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular</b>	<b>66</b>
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı	66
4.1.2. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı	67
4.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	67
4.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı	68
4.1.5. Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	68
4.1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yere Göre Dağılımı	69
4.1.7. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okulların İkili ya da Normal Öğretim Yapma Durumlarına Göre Dağılımı	70
<b>4.2. Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar</b>	<b>70</b>
<b>4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</b>	<b>70</b>
4.2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.2.1.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yaşamla İlişkisine Dönük Bulgular ve Yorumlar	73
4.2.1.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yeni Değerlere Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.2.1.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.2.1.5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çağdaş Öğrenme Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.2.1.6. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmene Görelik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.2.1.7. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
<b>4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</b>	<b>85</b>
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi	85
4.2.2.2. Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi	86

<b>4.2.2.3. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi</b>	<b>87</b>
<b>4.2.2.4. Sınıf Mevcudu Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi</b>	<b>88</b>
<b>4.2.2.5. Okuttuğu Sınıf Düzeyi Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi</b>	<b>89</b>
<b>4.2.2.6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yer Açısından Görüşlerinin Analizi</b>	<b>90</b>
<b>4.2.2.7. Okulun İkili ya da Tam Gün Öğretim Yapma Durumu Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi</b>	<b>90</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>5.SONUÇVEÖNERİLER</b>	<b>92</b>
<b>5.1. Sonuç</b>	<b>92</b>
<b>5.2. Öneriler</b>	<b>98</b>
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>99</b>
<b>EKLER</b>	<b>109</b>
<b>Ek1-Anket Formu</b>	<b>109</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>114</b>

**TABLULAR LİSTESİ**

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Tablo 1:</b> Programın Kazanım Sayılarına Göre Temalar İçin Gereken Süre	<b>48</b>
<b>Tablo 2:</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı	<b>66</b>
<b>Tablo 3:</b> Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı	<b>67</b>
<b>Tablo 4:</b> Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	<b>68</b>
<b>Tablo 5:</b> Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı	<b>68</b>
<b>Tablo 6:</b> Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	<b>69</b>
<b>Tablo 7:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yere Göre Dağılımı	<b>69</b>

<b>Tablo 8:</b> Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okulların İkili ya da Normal Öğretim Yapma Durumlarına Göre Dağılımı	<b>70</b>
<b>Tablo 9:</b> Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Niteliğine İlişkin Bulgular	<b>71</b>
<b>Tablo 10:</b> Önerilen Etkinliklerle Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	<b>74</b>
<b>Tablo 11:</b> Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yeni Değerlere Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular	<b>76</b>
<b>Tablo 12:</b> Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Bulgular	<b>78</b>
<b>Tablo 13:</b> Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çağdaş Öğrenme Yöntem Ve Tekniklerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular	<b>80</b>
<b>Tablo 14:</b> Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmene Görelik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	<b>82</b>
<b>Tablo 15:</b> Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	<b>84</b>
<b>Tablo 16:</b> Önerilen Etkinliklerle Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin	

Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	85
<b>Tablo 17:</b> Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	86
<b>Tablo 18:</b> Önerilen Etkinliklerle Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Karşılaştırılması	87
<b>Tablo 19:</b> Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinliklerle Gerçekleştirilebilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması	88
<b>Tablo 20:</b> Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Açısından Görüşlerinin Karşılaştırılması	89
<b>Tablo 21:</b> Görev Yaptığı Yer Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	90
<b>Tablo 22:</b> Görev Yapılan Okulun İkili ya da Tam Gün Öğretim Yapma Durumları Açısından Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	91

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1- GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde eğitim önemli bir role sahiptir.

Dünyada meydana gelen hızlı değişmeler eğitimin de çağa uygun olarak değişmesini gerektirmektedir. Buna bağlı olarak eğitim programlarının da içerik bakımından nitelikli bir şekilde kendini yenilemesi gerekmektedir. Eğitim alanında niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli problemlerinden biri olmuştur. İlköğretimin en önemli hedefi; çocuğun yaşadığı ortamda doğal ve toplumsal çevresine uyumunu sağlayarak onu bir üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretimin bu hedefine ulaşabilmesi için eğitimin niteliğinin sürekli yenilenerek geliştirilmesi gereklidir. Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi temelde eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilişkilidir. Ülkenin eğitim amaçlarına uygun olarak hazırlanmış ve sürekli yenilenen bir eğitim programı eğitimin nitelik sorunlarının çözümüne büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Eğitim programları, eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlar. Eğitim programlarının geliştirilmesi gelişigüzel yapılamaz. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın amaç, içerik, öğretim-öğrenme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekmektedir (Uçan, 1989: 59).

Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişmelerine uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır. Çocuğun yaşadığı toplumun önemli bir üyesi olduğunu öğrenmesi, ilköğretim sayesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır. İlköğretimde temel becerilerin kazandırılmasında Hayat Bilgisi Dersinin önemli bir yeri

vardır. Çünkü bu ders ile çocuğun toplumsallaşmasını, hayat ve üst öğrenime hazırlanmasını sağlayacak davranışların temeli atılır. İlköğretimde bu nedenli önem taşıyan Hayat Bilgisi Dersinin amacına ulaşması, ders programının öğeleri açısından nitelikli hazırlanmasıyla ilgilidir.

İlköğretimden itibaren formel eğitim sürecine giren bireyler, öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, ilgi, güdü, başarı ve yeteneklerle başlamaktadırlar. Bu farklılıkları dikkate alarak bilgi toplumunun gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Kendi öğrenmesini kontrol eden, yaratıcı, iletişime açık bireylerin yetiştirilmesi etkileşimli ortamların kullanıldığı gerçek yaşam durumlarını yansıtan, daha esnek bir yaklaşım öngören oluşturmacı öğretim tasarımıyla mümkün olabilecektir (Tezci, 2002: 5).

Tasarlanan eğitim durumlarını gerçekleştirmede yani öğrenme yaşantılarını öğrencilere mal etmede, sınıftaki öğretmenin payı büyüktür. Hatta bu işte ana sorumluluk öğretmene düşer. Böyle olunca öğretmeni mevcut programın hem uygulayıcısı hem de bir parçası olarak görmek daha doğru olacaktır. Öğretmen öğretimin her kademesinde bizzat önemli rol oynadığından programdaki eksiklik ve aksaklıkların da en yakın gözlemcisidir. Bu açıdan bir öğretim programının değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri önemli bir yer tutmaktadır (Ertürk, 1998).

Hazırlanan yeni İlköğretim Hayat Bilgisi Programıyla çocuklara günlük hayatta gerekli olan temel bilgi ve becerilerin verilmesi amaçlanmıştır. Bunun için programda temalarla ilgili çeşitli kazanımlara ve bu kazanımlara ulaşmak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programın başarıyla uygulanması için, kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olması ve öğretmenlerinde programı benimseyip, başarıyla uygulaması gerekir.

### **1.1. Problem Durumu**



Bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlık göstergesi, mevcut eğitim sisteminin çağın değişen koşullarına ayak uydurmasına bağlıdır. Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişmelere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır.

Bilgi çağı olarak adlandırılan yeni yüzyıl, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere paralel olarak, toplumsal yaşamda da birçok gelişmeleri beraberinde getirmiş; toplumsal süreklilik için bilgiyi üreten, paylaşan, rekabet edebilen, demokratik değerleri içselleştirmiş nitelikli insan gücünü zorunlu kılmıştır. Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde, eğitim sisteminin de değişimi kaçınılmazdır. Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışının yerine; bilgiyi türlü kaynaklardan edinen ve sürekli gelişimin bir aracı olarak gören öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışına geçilmek artık kaçınılmaz olmuştur.

Çocuğa ilköğretimde kazandırılmak istenen temel beceriler, ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi Dersi ile verilir. Çünkü çocuk bu dersle yaşadığı yakın çevresinden, uzak çevresine; yaşadığı somut alandan soyut alana doğru açılım gücü kazanmaktadır. Yaşamı, kendisini ve çevresini bu dersin içerikleriyle tanımayı, kavramayı, keşfetmeyi öğrenmektir (Topses, 2001: 3). Yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programında temelde “yapılandırmacı” yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve açıkça ifade edildiği gözlenmiştir. Programın çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekler ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması ve yaşamın insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır.

Sönmez ( 2003: 23 ), eğitimin değişen hedeflerini " eleştirel düşünebilen, problemlere

çok yönlü çözümler üretebilen, görev ve sorumluluklarından kaçmayan, ihtiyacı olan bilgiye nerede ve nasıl ulaşabileceğini bilerek kendini sürekli yenileyip geliştirebilen, hoşgörülü, olaylara çok boyutlu bakabilen özelliklere sahip kişiler yetiştirmek" olarak ifade etmiştir. Modern toplumların gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirme görevi büyük ölçüde öğretmene düşmektedir.

Bu programın uygulanmasında en büyük başarıyı tayin edecek faktör kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu bilgiler paralelinde, Yeni Hayat Bilgisi Programında yer alan kazanımların, önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyinin belirlenmesi önemlilik arz etmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bilim ve teknolojilerdeki gelişmeler hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitimde de birçok anlayış değişikliğine yol açmıştır. Bu değişim sonucunda çağın gerektirdiği nitelikli insan tipini yetiştirmek için, yeni bir eğitim modeline ihtiyaç duyulmuştur. Bu modele göre bilgi toplumunun bireyi, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanmış olmalıdır (MEB, 2004: 5). Hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için özgür iradeye sahip, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, problemler karşısında çok çeşitli çözüm önerileri getirebilen, yenilikçi bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bireyin bu becerileri kazanmasının başlangıç noktasını da ilköğretim oluşturmaktadır.

Bu tezin genel amacı; "ilköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni "Hayat Bilgisi Programı"nda yer alan kazanımların, önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyinin öğretmen görüşleri çerçevesinde, çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir."

### **1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları**

Araştırmada belirlenen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır;

1. Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarının önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilirlik düzeyi açısından öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarının programda önerilen etkinlikler ile gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında;

**a-**Cinsiyet

**b-** Kıdem

**c-** Mezun olunan okul türü

**d-** Sınıf mevcudu

**e-** Okuttuğu sınıf düzeyi

**f-** Görev yaptığı yer

**h-** Okulun ikili yada normal öğretim yapma durumu açısından fak var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

2000' li yıllarda Türk Eğitim sisteminin kökten ve acil bir dönüşüm ihtiyacı olduğu artık genel kabul gören bir anlayıştır. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bilgi çağıdır. Bilgi toplumu, bilgiyi üreten, değerlendiren, sorunlarını belirlemede ve çözümede bilgiyi kullanan toplumdur. Bilgi toplumunun en önemli unsuru eğitimidir. Eğitiminin verildiği kurumlar ise okuldur.

Okul, öğrencilere yeni olanaklar sağlayan bir çevredir. Ülkemizde çocukların büyük bir çoğunluğu ilköğretimle okul hayatına başlamaktadır. Okul öncesinde okullaşma oranının yaklaşık % 16 gibi çok düşük olması (MEB, 2006) nedeniyle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilere sağlanacak eğitim önem kazanmaktadır. Özellikle bu dönemde okul, öğrencileri daha zengin bir çevre ve imkânlarla tanıştırmaktadır.

İlkokulda kazandırılan bilgi ve becerilerin, bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman

kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken; diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmenin temelini oluşturur. Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale gelmesi açısından, ilkokulların eğitim sistemini oluşturan diğer eğitim kurumları arasında ayrı bir yeri ve önemi vardır ( Özden, 2006: 6) .

Bilimde meydana gelen gelişmeler sonucunda toplumun değişmesi, özellikle farklı konu alanlarındaki bilginin de artmasını sağlamaktadır. Bu değişimlere ait bilgilerin okul sistemlerinde de bazı yenilikler meydana getirmesi kaçınılmazdır. Bu yeni değişim, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde en önemli araç olan programların geliştirilmesi zorunluluğunu doğurmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenin bu değişiklikleri hayata geçirebilmesi için sahip olması gereken nitelikleri dolayısıyla, sorumlulukları da artmaktadır (Ersoy, 2000).

İlköğretimin amaçlarına ulaşılmasında Hayat Bilgisi Dersinin ayrı bir önemi vardır. Hayat Bilgisi Dersi ile öğrencilerde; kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temelleri atılır. Böylece insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri biçimlendirilir ( Kısakürek ve Paykoç, 1987 ).

Dünyadaki gelişmelere ve araştırmalara paralel olarak, Hayat Bilgisi Dersi yaklaşımlara uygun olarak yeniden hazırlanmıştır. Programın çocuk merkezli, öğrencinin bakış açısını esas aldığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve günlük hayatta öncelikli olarak kullandığı bilgiyi yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini arttıracak temel becerileri kazanmasının, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin daha zevkli ve eğlenceli olmasının gereği üzerinde durulmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi, öğrencilere bu çevre içinde hem kendilerini, hem de bu çevreyi daha iyi tanımalarını sağlayacak şekilde tasarlanan bir derstir. İlk kez 1924 yılında bu isimle çağdaş eğitimin sağlandığı Cumhuriyet okullarında okutulan ders 1936, 48, 68, 98 ve son olarak 2004 yılı programlarında da aynı isimle ele alınmıştır. Ancak 2004 yılı programının taşıdığı felsefi yaklaşım, daha önceki programlardan farklılık göstermektedir. Yine bu dönemde ele alınan program yapısı itibariyle de işlevsel farklılıklar göstermektedir.

Yenilenen program tematik yaklaşımı benimsemiştir. Yani programdaki temalar, öğretilecek kavramları birbirleriyle ilişkili olarak kavratmaya yöneliktir. Kazanımlar, davranışlar yerine kullanılan ifadelerdir. Bu davranışlar, bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerir. Ayrıca yeni programda kazanımlara ulaşmak için çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinlikler hem sınıf, hem de sınıf dışı olacak şekilde düşünülmüştür. Yenilenen programdaki temalarla yoğun şekilde ders içi ilişkilendirmeler yapılmıştır. Ele alınan kazanımlar önceki ya da sonraki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Özetle yenilenen program, sorgulayan ve eleştirel düşünen, öğrenim merkezli, öğrenmeyi öğrenen, kişilik ve kimlikli bireyler yetiştiren demokratik bir toplum oluşturmayı, kalkınmayı ve ileri ülkelerle yarışmayı başarabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamıştır.

Kuşkusuz programların farklılıklar içermesi kadar, bu farklılıkların çağdaş, demokratik ve laik eğitim ilkelerine, çağdaş pedagojik bulgulara ve toplumsal ve kültürel yapıya uygunluğu kadar toplumun geliştirilmesine katkıda bulunup bulunmayacağı da göz önüne alınması gerekir. Bütün bunların yanı sıra bu değişkenliklerin uygulamaya nasıl konduğu da önemli bir husustur. Bu değişkenlikleri uygulamaya koyacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, program ve felsefenin kazandırılması kadar gerekli olan iç görünümün kazanılması önemlidir.

#### **1.4. Sayılıtlar**

1. Anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dahil edilen öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
2. Yeni programı uygulayan öğretmenlerin, bu programın felsefesinin getirdiği yenilikler konusunda bilgi sahibi olduğu kabul edilmiştir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2006–2007 eğitim – öğretim yılında Bursa ili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan ilköğretim okullarında görevli, ilköğretim 1. kademe çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, yeni programda yer alan Hayat Bilgisi Dersindeki kazanımlar çerçevesinde önerilen etkinliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları, örnekleme alınan Bursa ili sınırları içinde, 2006 – 2007 yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**İlköğretim:** Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin okuma, yazmayı, matematiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli olan temel bilgi ve beceri kazandıran sekiz yıllık eğitimin ilk basamağı (Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük: 1981).

**Hayat Bilgisi:** Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir ( Sönmez, 1999: 10).

**Yapılandırıcılık:** Bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunan, öğrenmenin ise anlamlandırma ve yapılandırma süreci olduğunu açıklayan bir öğrenme teorisidir ( Özden, 2003: 55).

**Kazanım:** Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen, bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 14).

**Etkinlikler:** Kazanımları gerçekleştirmek hedefiyle belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür (MEB, 2005: 14).

**Program Geliştirme:** Toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak, belli bir öğretim programının ya da bütün programlarının genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma ile düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra geliştirilmesi işidir (Oğuzkan, 1981:129).

**Program Geliştirme:** Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitim ve okulun hedeflerini etkinliklerle gerçekleştirmek ve geliştirmek üzere muhteva ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü (Varış, 1997: 17).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. LİTERATÜRLE İLGİLİ BİLGİLER

#### 2.1. İlköğretim ve İlköğretim Önemi

Çocuğun okula başlamadan önceki hayatı, aile ve yakın çevresiyle sınırlıdır. Çocuk okulla tanıştıktan sonra, yeni insanlar, yeni deneyimler edinmeyi, kısaca dünyayı keşfetmeye başlar. Çocuğun yaşadığı toplum içinde kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve toplumun kendisinden beklenen uyumlu yaşamasını öğrenmesi gerekir. Toplumsal gelişme içinde en önemli öge, eğitimidir. Türkiye'nin 2000'li yıllarda, üretici, yaratıcı, eleştirici düşünen bireyler yetiştirebilmesi, sunulan doğru ve etkili bir eğitimle mümkündür.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağlardaki çocuklar için zorunludur. Bu yüzden 6–14 yaşları zorunlu öğretim yaşıdır. İlköğretim eğitim sistemimizin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır.

İlköğretim kurumları hem birey, hem de toplum boyutunda son derece önemli özellikler taşımaktadır. İlköğretim kurumlarının temel hedefi; üreten, bilimsel düşünen ve bilimin gücüne inanan, olaylara eleştirel bakabilen ve çağın gereklerine uyum gösterebilen bireyler yetiştirmenin yanı sıra; genel kültür sahibi, bilinçli, bilgili, kişi ve toplumun sorunlarına duyarlı, sorunlarla başa çıkabilme gücüne sahip, ülkesini seven bireyler yetiştirmek ve çocuğa özgün bir kişilik kazandırmak, çocuğun sahip olduğu değerleri geliştirmek, bireylerin zihinsel, duyuşsal ve bedensel yönlerden gelişmelerine hizmet etmektedir (Tanrıverdi, Polat, Apak, 2005: 407).

Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki ilköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel hedeflerine ve temel ilkelerine uygun olarak ( Başaran, 1996: 8 );

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

İlkokullarda kazandırılan bilgi ve becerilerin bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken, diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmenin temelini oluşturur. Özellikle öğretim olanaklarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale getirilmesi açısından ilkokulların, eğitim sistemini oluşturan



diğer eğitim kurumları arasında ayrı bir yeri ve önemi vardır (Özden, 2006: 6).

## **2.2. Eğitimde Program Geliştirme**

Eğitim bireyde kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı bir şekilde, istendik davranışları meydana getirme sürecidir. Eğitim informal ve formal olmak üzere 2'ye ayrılır. İnformal eğitim, bir plan ve programa bağlı olmadan, daha çok gelişigüzel ve tesadüfî etkinliklerle yürütülen eğitim sürecidir. Formal eğitim ise, belli bir plana ve programa bağlı olarak yürütülen etkinliklerdir.

Program, hedeflere ulaşmak için yapılan etkinliklerin düzenlendiği süreçtir. Eğitimin formal boyutu okullarda, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde, amaçlı, planlı ve kontrollü bir şekilde yapılır.

Varış'a (1994: 7) göre program geliştirme "düzenlenmiş programın uygulamada, araştırma ve sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi sürecidir". Diğer bir deyişle program geliştirme, ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenme ve kazandırılmasını, öğrenme yaşantılarının etkililiğini yani hedeflere ne derecede ulaşıldığı ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğelerine dönüt verme düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir.

Oğuzkan (1981:129), eğitim terimleri sözlüğünde program geliştirmeyi şöyle tanımlamaktadır: "Toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak, belli bir öğretim programının ya da bütün programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma ile düzeltilmesi, yenileştirilmesi işidir." En genel anlamıyla program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda, yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1993: 3). Varış (1991: 7), program geliştirmenin

temelinde, sosyo – kültürel ve bilimsel – teknolojik dinamizmin her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını belirtmektedir. Program geliştirme sürecinin dayandığı başlıca kuramsal temelleri özetle şöyle sıralayabiliriz;

1. Program geliştirmenin tarihi temelleri
2. Program geliştirmenin bireysel (psikolojik) temelleri
3. Program geliştirmenin toplumsal (sosyo – kültürel) temelleri
4. Program geliştirmenin ekonomik temelleri
5. Program geliştirmenin felsefi temelleri

Ertürk (1975: 13 – 14), program geliştirme sürecine katılan eğitimcilerin dikkat etmesi ve cevaplandırması gereken soruları şöyle sıralamaktadır;

1. Eğitimin hedefleri neler olmalıdır, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların geliştirilmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulundurulmalıdır?
3. Bu durumlar nasıl düzenlenirse, istenilen öğrenci davranışları geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstenilen davranışların isabetlilik durumlarından (istenilen davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun cevapları ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Program geliştirmenin dört temel ögesi vardır. Bu dört temel öge;

1. Hedef- davranış (niçin?)
2. İçerik – kapsam (ne?)
3. Öğrenme – öğretme süreci (nasıl?)

#### 4. Ölçme ve değerlendirme (ne kadar?)

Hedef, genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir (Sönmez, 1999: 22). Eğitim programında yer alan üç temel hedef vardır. Bunlar;

1. Uzak Hedef; Devletin eğitim politikasını, yani felsefesini yansıtan hedeflerdir.
2. Genel Hedef; Uzak hedefin yorumu ve okulun iş görüşünü anlatan hedeflerdir.
3. Özel Hedef; Ders ya da konu düzeyinde öğrenciye kazandırılması gereken özelliklerdir.

Eğitim programlarında yer alan bütün derslerin ulaşmak istediği bir hedef vardır. Her ders, ulaşmak istediği kendine has özel hedeflerini gerçekleştirirken, okulun genel amacına ve Milli Eğitimin uzak hedefine, yani devletin belirlediği eğitim politikasının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak durumundadır (Ertürk, 1975: 14 – 15).

Hedefler belirlenirken; eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilir. Bu hedeflerin belirlendiği kaynaklar ise şunlardır;

1. Bireyin ihtiyaç ve ilgileri
2. Toplumun beklentileri
3. Konu alanının özellikleri
4. Doğanın ihtiyaçları

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 1999: 65). İçeriğin seçiminde aşağıdaki ilkeler göz önüne alınmalıdır. Bunlar (Demirel, 2002: 34):

1. Somuttan soyuta

2. Basitten karmaşığa
3. Kolaydan zora
4. Yakından uzağa
5. Bilinenden bilinmeyene

Aşağıda içeriğin seçiminde kullanılacak bazı ölçütler vardır. Bunlar (Demirel, 2002: 35):

1. Kendi kendine yeterlilik
2. Anlamlılık
3. Geçerlilik
4. İlgililik
5. Yararlılık
6. Öğrenebilirlik
7. Ekonomiklik olarak sıralanabilir.

Program geliştirme sürecinde içerik düzenlemede kullanılan yaklaşımlar Demirel (2004: 127 -128) tarafından şu başlıklarla belirtilmiştir:

1. **Doğrusal Programlama Yaklaşımı:** Bu yaklaşım Tyler tarafından geliştirilmiştir. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi aşamalılık özelliği taşıyan dersler için kullanılır. Birbiri ile ardışık, sıralı, aşamalı, ön koşul ve ilişki içerisinde olan konuların düzenlenmesinde kullanılır.
2. **Sarmal Program Yaklaşımı:** Türkçe, yabancı dil, matematik gibi derslerin konularının yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar işlenmesini esas alan yaklaşımdır. Her konunun kendi içindeki alt konuları arasında bir ardışıklık söz konusu olduğunda, bu düzenleme kullanılır. Daha çok yapılandırmacı yaklaşımda kullanılır.

3. **Modüler Programlama Yaklaşımı:** Öğrenme konuları üniteler şeklinde modüllere (öbeklere) ayrılır. Öğrenme üniteleri aşamalı olup olmadığına bakılmadan anlamlı parçalara ayrılarak düzenlenir. Bu modüllerin birbiri ile ilişkili olması zorunlu değildir. Konuların sıralanması esnek, birbirine bağımlı değildir.
4. **Piramitsel Program Yaklaşımı:** Bu yaklaşım daha çok konu alanı merkezli desenlemelerin kullanıldığı durumda tercih edilir. Konuların sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanarak etkili olarak öğretilmesi esasına dayanmaktadır. Öğretimin ilk yıllarında geniş alan konuları verilerek ileriki yıllarda giderek uzmanlaşmaya göre ve küçük birimlerde derinlemesine çalışma konularının belirlendiği program yaklaşımıdır.
5. **Çekirdek (Bütünleştirilmiş) Program Yaklaşımı:** Bireyin problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar ve her öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kapsar. Öğretimin merkezinde ortak çekirdek (merkez ve önemli) konular öğretilme sırasına göre yerleştirilir. Ortak çekirdek konuları her öğrenci almak zorundadır. Daha sonra her öğrenci ilgi alanına göre istediği dersleri ve konuları alabilir. Dersler arasındaki sınır kaldırılmıştır. Merkezdeki konunun etrafındaki dersler seçimlidir ve daha çok yan alan öğretimi uygulamasında kullanılır.
6. **Konu Ağı - Proje Merkezli Program Yaklaşımı:** Öğrenme konuları birbiriyle ilişkilendirilecek projeler halinde bireysel ya da grup olarak öğrenmeyi sağlayan bir düzenlemedir. Öğrenme konuları bir harita gibi düzenlenerek birbirleri arasında bağlantılar kurularak düzenlenir.
7. **Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı:** Bu yaklaşıma göre içerik önceden saptanmaz. Öğrenciler okula geldikten sonra öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarına

göre içerik belirlenmelidir. İçerik yaşamsal konulara ve üzerinde sorular geliştirilerek çözülemeye dönük olarak belirlenir.

Öğrenme – öğretme süreci, eğitim durumu, hedef davranışları, öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 1999: 147). Bu süreç, öğrenme – öğretme etkinliklerinin sürdürülmesinde yararlanılan her türlü yöntem, teknik, araç – gereç ve personel unsurlarını kapsamaktadır. Eğitim durumları düzenlenirken, hedefe ulaştırıcı içeriğin, içeriği kazandırılacak yöntem, teknik ve araç – gereçlerin belirlenmesi gerekir. Yani eğitim durumlarının hedefe ve öğrenciye göre olması ve birçok hedefe birden hizmet etmesi beklenir.

İstenilen öğrenme yaşantılarını oluşturabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Tekin, 2004: 19 – 23):

1. Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır. Hedefe ulaşabilmesi için öğrenciye, hedefin doğurduğu davranışları yapma olanağı verilmelidir.
2. Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. İstenilen davranış, öğrencinin gücünün üstünde olursa öğrenci, başarısızlık duygusuna kapılabilir. Öğrencinin gücünün çok altındaki bir davranışı yapmak da, bilinenin tekrarlandığı düşüncesiyle, öğrencinin ilgisini köreltebilir. Bu yüzden, eğitim durumları öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
3. Eğitim durumları, hem birden çok hedefe hizmet etmeli, hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan ırak olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, bir yandan düzenlenen eğitim durumlarının birkaç hedefe birden hizmet etmesini sağlamaya, yani bir taşla birkaç kuş vurmaya çalışmalı; öte yandan da bir hedef için düzenlenen bir eğitim durumunun istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşüncesiyle uyanık olmalıdır.

Öğretmen, öğrencileri için öğrenme yaşantıları oluştururken, bazı hususlara dikkat etmelidir. Bunlar; öğrenme yaşantıları, öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilmeli, öğretim ilkelerine uygun olmalı, çok sayıda duyu organına dayanmalı, etkili öğrenmeyi sağlamalı, yeni ve ilginç olmalı, önceki yaşantılarla ilişkili olmalı, eğitimin hedef ve davranışlarını kazandırabilmelidir. Eğitim durumlarının başlıca değişkenleri ise; ipucu, geri bildirim, düzeltme, öğrenci katılımı, öğretmen nitelikleri, sevgi, öğretme ortamının fiziksel nitelikleri, zaman ve araç – gereçtir.

Program geliştirmenin son ögesi değerlendirmedir. Program değerlendirme; öğrencide gözlemlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp, kazanmadığını; kazandıysa ne ölçüde kazandığı, kazanmadıysa ne ölçüde kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme durumudur (Sönmez, 1999: 173). Bu boyut; çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri, programın etkililiğini gösteren ölçütlerle karşılaştırıp, yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Bu nedenle ölçme – değerlendirme, eğitim – öğretim sürecinin ve eğitim programının ayrılmaz ve tamamlayıcı parçasıdır.

Program geliştirmenin bu boyutunda “ ne kadar? Hedeflerin gerçekleşme düzeyi nedir ?” sorularına cevap aranır. Turgut (1986: 23), eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin fonksiyonlarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Değerlendirme, yeterince başarılı olan öğrencileri motive eder.
2. Değerlendirme, öğrenciye davranışlarını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
3. Değerlendirme, öğrenci hakkındaki verilecek kararlara dayanak olur.
4. Değerlendirme, öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesine

yardım eder.

5. Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

### **2.2.1. Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihçesi**

İlköğretimin en önemli hedeflerinden biri de, çocuğun yaşadığı ortamda doğal ve toplumsal çevresine uyumunu sağlayarak onu bir üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretimin bu hedefine ulaşabilmesi için eğitimin niteliğinin sürekli yenilenerek geliştirilmesi gereklidir. Eğitim -öğretim programları, eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlar. Programların geliştirilmesi gelişi güzel yapılamaz. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın analizlerin yapılması gerekmektedir (Ocak ve Beydoğan, 2005: 124).

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitimde hızlı bir değişmeye gidilmiştir. Bu değişiklikler hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme öğelerinden oluşan ve dinamik bir özellik gösteren eğitim programları aracılığıyla yapılmaktadır. Geçmişte ve günümüzde eğitim reformu, eğitimde yeniden düzenleme gibi adlar altında yürütülen ve yapılan çalışmaların temelinde programın düzenlenmesi bulunmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim – öğretim programlarıdır (Özden, 2005: 411).

1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanırken, okullarda uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi gerçekleştirmek olmuştur. Bu programların her şeyden önce, milli bir nitelik taşımaları dikkat çekmektedir. Daha sonra 1930’lu ve 1950’li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış, öğrencilere eksiyeye göre daha fazla boş yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön planda tutulmuştur (MEB, 1990: 32).



1950’li yıllarda program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı’nda ağırlık kazanmıştır. Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanan eğitim programı anlayışına bırakmıştır. 1950’li yıllarda ilköğretimde program geliştirme üzerine yapılan bir dizi çalışmalar sonucu ortaya çıkan taslak program 1954 – 55 öğretim yılında orta öğretim düzeyinde İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Okulu Program Komisyonu tarafından taslak program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmalar, ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır (Demirel, 1922: 28; Varış, 1988: 51 – 58).

1960’lı yıllarda program geliştirme çalışmaları ilkokul programları üzerinde yoğunlaşmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun getirdiği hükümler, programların geliştirilip, değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan yedinci Milli Eğitim Şurası sonrasında bir program taslağı hazırlamıştır. Hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar, illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüştür. Talim Terbiye Kurulu 1968 – 1969 öğretim yılında bu programı uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konduktan sonra da izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır (Demirel, 1922: 29).

1970’li yıllarda 8 yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program geliştirme çalışmaları gündeme gelmiş ve bu çalışmalara hız verilmiştir. Fakat deneme aşamasında kalmıştır.

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla 1982 yılında bir program modeli oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak

yapılmasını sağlamak amacıyla üniversitelerdeki bilim adamlarıyla işbirliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturmuştur (Demirel, 1992: 30).

1990'lı yıllarda program geliştirme sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları, 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin amaçları arasında programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak da yer almaktadır. Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin bu amaçlarına ulaşmak için Müfredat Laboratuar Okulları geliştirilmiştir. Müfredat Laboratuar Okulları, öğretim ve öğrenmeyi destekleyen materyaller ile birlikte öğretim programlarının alanda denendiği pilot okullardır. Bu proje ile yedi coğrafî bölgeden 23 ilde, her düzeyde (İlkokul, İlköğretim Okulu, Ortaokul, Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi) toplam 208 okul seçilmiştir (MEB, 1998: 9).

EARGED modeline göre; her türlü ders programının geliştirilmesinde, Atatürk'ün eğitimle ilgili yönlendirmeleri, eğitimle ilgili kanunlar, kalkınma planları, hükümet programları ve araştırma sonuçları okul tür ve düzeyine göre saptanmış genel hedeflere rehberlik etmiştir. Talim Terbiye Kurulunca hazırlanacak genel hedeflerin belirlenmesinde, konu alanındaki değişme ve gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik etkenler, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlar göz önüne alınmıştır. Bu modele göre program geliştirme süreci Talim ve Terbiye Kurulu tarafından başlatılır. Bu süreçte program geliştirmenin amaçları, komisyon üyeleri, zaman Tablosu ve izlenecek yöntem ve ilkeler belirlenir. Komisyonda, branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri, eğitim psikologu, sosyologu ve ekonomisti ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan ilgili temsilciler yer alır (Yıldırım, 1994: 158).

1993 yılında toplanan XIV. Millî Eğitim Şûrası'nda ise eğitim-istihdam ilişkisi göz önünde bulundurularak meslek standartlarının geliştirilmesi, aile-okul işbirliğinin başlatılması kararları alınmıştır (Özalp, 1999: 17).

1996 tarihinde toplanan XV. Millî Eğitim Şûrası eğitim tarihinin en önemli kararlarından biri, 1974 yılında yasada yer almasına rağmen uygulamada sorunlar yaşanan “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitimin Uygulanması” kararının alınmasıyla sonuçlanmıştır.

2004–2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim 1–5 Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Matematik dersleri program hazırlama çalışmaları başlatılmış, taslak program hazırlanmış, pilot okullarda uygulanmaya konulmuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

### **2.3. İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersi**

Bebeklikten çocukluğa terfi ederek okulun kapısından içeri giren çocuk, yeni bir toplum, yeni otoriteler, yeni kurallar, yeni rollerle karşılaşır. Ailesinin yanında öğrenmeye başladığı hayatı, öğretmenlerle paylaşmaya başlar. Plansız, programsız aile eğitiminin yerini planlı, programlı ve örgütlü bir eğitim alır. Bu eğitimin en önemli amacı, çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevresine uyumu sağlamaktır (Özdemir, 1998: 1).

Eğitim bir toplumun maddi ve manevi yaşam bakımından geleceğini şekillendiren temel faktördür. Eğitimin ortak amaçları, bireysel özellikleri geliştirmek, bireyin toplumla bütünleşmesi, eğitim yoluyla edinilen davranış değişiklikleri, toplumsal ihtiyaca cevap verme, toplumsal değişmeye ve kalkınmaya uygunluk, toplumsal gelişme ve değişmeyi hızlandırma, kendi içinde tutarlılık ve eğitimde süreklilik ilkesine uygunluk, demokratik ideallere uygunluk ve sosyal refahı arttırmaktır (Celkan,1993: 4). Bu becerilerin kazandırılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı, çağdaş bir eğitim anlayışını

gerektirmektedir. Türkiye'nin 2000'li yıllarda üretici, yaratıcı, eleştirici, düşünen bireyler yetiştirebilmesi sunulan doğru ve etkili bir eğitimle mümkündür. Çocuk bu temel becerileri ilkokulun ilk devresinde, hayat bilgisi dersinde kazanır.

Hayat Bilgisi Dersi ilkokulun ilk üç sınıfında okutulan, öğrencilerin iyi, bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve olumlu bir biçimde uyum sağlayabilmesi için gerekli olan temel davranışların kazandırılmasını amaçlayan bir derstir (Komisyon, 1995: 1).

Hayat Bilgisi Dersine yönelik eğitimciler tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Sönmez'e (1999: 10) göre Hayat Bilgisi Dersi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak ifade edilmektedir. Binbaşoğlu (1991: 17) ise, eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerlerin bu ders aracılığıyla kazandırıldığını belirtmektedir. Gülaydın' a (2005: 5), göre Hayat Bilgisi Dersi, çocuğun okula başladığı yıllarda onun bütün olarak gelişmesini sağlamaktadır. Okula başlamadan çocuğun çevresi hakkında öğrendiği yanlış ve eksik bilgiler, bu aşamada düzeltilir ve tamamlanır. Eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerler bu ders aracılığıyla kazandırılmaktadır.

İlköğretimin 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi Dersinin ilköğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri vardır. İlköğretimin bu döneminde çocuklar yaşamı bir bütün olarak algılar. Onlar için, genelde tek tek olgu ve olaylar yoktur. İçinde yaşadıkları ortamdaki olgu ve olayları bir bütünlük içinde görürler. Bu nedenden dolayı, bu dönemde Türk Eğitim Sisteminde dersler, sosyal ve fen bilgisi olarak ayrılmamış hem bunların; hem de sanat, çağdaş düşünce ve değerlerin bir bileşkesi olarak, hayat bilgisi dersi düzenlenip işe koyulmuştur (Sönmez, 1997: 8). İlköğretimin ilk yıllarında somut düşünen çocuk, herhangi bir nesneye dokunabilmeli, görebilmeli, sınıflandırabilmeli, karşılaştırabilmeli, onu kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir. Hayat Bilgisi Dersi de, mümkün olduğunca çocuğun nesne ve olayları kavramada duyu organları ile temasa

geçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi Dersindeki amaç, çocuğun psiko – sosyal özellikleri dikkate alınarak hayata hazırlamak; ona zayıf ve kuvvetli yönlerini tanıtarak kendisi ve çevresiyle barışık, yaratıcı ve özerk yaşamaktan zevk alan, demokratik tutumlara sahip bir insan olarak yetiştirmektedir (Özdemir, 1998: 3- 5).

Hayata hazırlamayı amaçlayan Hayat Bilgisi Dersinde öğrenci, bu dersle yakın çevresinden uzak çevresine, somut olandan aşamalı bir şekilde gelişen soyut alana doğru, bilgi, duygu ve eylem olarak açılım gücü kazanmakta; böylece kendisini, çevresini ve yaşamı keşfetmeyi öğrenmektedir. Çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye uyumunu sağlamak eğitimin en önemli hedeflerinden birisidir. Hayat Bilgisi Dersiyle öğrencilere doğal ve toplumsal yaşama dair temel bilgilerin aktarılmasının yanı sıra, onların bu bilgileri günlük yaşantılarında kullanabilmeleri, yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri, için gerekli düşünsel beceriler kazandırılmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi diğer derslerin merkezinde bulunan yaşantısal süreçler içinde yerlerini alacak olan öteki dersler ve onlara konu olan bilgi, bilim alanları ve teknoloji disiplinleri, bu derslerin içeriğinden kaynak alarak geliştirip serpilecek, bilim ve sanat disiplinlerinin ana çekirdeğini oluşturacaktır (Tanrıverdi ve Diğerleri, 2005: 497 – 408).

Özetle bu dersle çocuğa, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre inceletilerek; kendisini, çevresini ve çevresinde meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, olayları anlama, yorumlama, kestirme, yakın çevresine ve günlük olaylara ilgi duyma, toplu yaşamının önemini kavrama, toplumun istediği davranışlar gösterme, sağlıklı ve düzenli yaşama alışkanlıkları kazandırılmak amaçlanır.

### **2.3.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi**

Hayat Bilgisi Dersi, ilköğretimin ilk dönemine ilk kez 1926 tarihinde girmiştir. Ondan önce bu dersin yerine Tabiat Tetkiki, Hıfzısıhha (Sağlık Koruma Bilgisi), coğrafya, tarih başlangıcı, Muhasabat-ı Ahlakiye (Ahlak Söyleşileri) ve Malumat-ı Vataniye (Yurt Bilgisi)

dersleri okutulurdu. Eskiden birbirinden bağımsız okutulan bu dersler “Hayat Bilgisi” adıyla bir bütün haline getirildikten sonra, bunlarla ilgili konularda birbirleriyle bağlantılı olarak okutulur hale geldi. Bunun nedeni, çocuk psikolojisinin özelliğiyle ilişkilidir. İlköğretimin ilk döneminde henüz 7- 9 yaşlarında bulunan çocuklar, bir konuyu ayrıntılı bir biçimde, yani bilimsel olarak, inceleyebilecek durumda değildir (Binbaşoğlu, 2003: 16).

Hayat Bilgisi dersinin temelleri Platon (Eflatun)’a dayanmaktadır. Aristo Hayat Bilgisi öğretiminde gözlem ve deneye önem vermek gerektiğini belirtmiş; Comenius öğretimde basamak basamak ilerlemek gerektiğini söylemiştir. Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak kabul edilen Comenius; çocukların bir yetişkin olarak görülmemesi gerektiğini, çocuğun yapısına uygun olmayan şeylerin zorla öğretilmeyeceğini savunmuştur. John Locke, tabiatçı eğitimi vurgulamıştır. Pestalozzi, Hayat Bilgisi dersinin şekillenmesinde önemli bir isim olmuş, çocuğun eğitiminden yakın çevreden yola çıkmanın öneminden ve çevreye dayalı bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinden bahsetmiştir. Hebart, eğitim ve öğretimin amaçlarından birisinin karakter gelişimi olduğunu belirtmiş, eğitim ve öğretimin çocuk faaliyetlerine ağırlık verilerek düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir (Karagülle, 2003:5).

Ülkemizde, Hayat Bilgisi dersi ve programdaki yeri batıdaki kadar eski değildir. Saffet Paşa’nın 1869 tarihli “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”ne kadar, ne sübyan mekteplerinde, ne de Rüştîyelerde okutulan dersler içinde Hayat Bilgisine veya karşılığı olabilecek bir derse rastlanmaz. Bu nizamname ile okullara “Malumat-ı Nafia” adında bir ders konulmuştur ki, bu ders bu günkü anlamda Hayat Bilgisi dersidir. Daha sonra 1909’da Kız Rüştîyesi’nde bitki ve hayvanların, insan vücudunun, eşya adlarının, mevsim, gün ve saati gibi bir takım bilgilerin verildiği “Şifahi Malumat” ile “Durusü Eşya” ve “Malu Matınafa” adındaki derslerde Hayat Bilgisi Dersine çok yakındır. Cumhuriyet döneminde ilk müfredat programı 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu programdaki “Muhasebat”, “Tabiat Tetkiki”, “Tarih” ve “Coğrafya” gibi derslerde Hayat Bilgisinin konuları işlenmiştir (Küçüktepe, 1998: 37).

1926'dan sonra aynı ad altında 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1989, 1993, 1995, 1998 ve 2005 yıllarında program düzenlemeye gidilmiştir. Hayat Bilgisi dersi 1930, 1932, 1936 programlarında, 1926 programındaki amaca; bireyleri bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek gibi ilkeler eklenmiştir. Bu hedefler, 1948 ve 1961 programlarında tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili iki başlık altında toplanmış, 1. sınıfta 5, 2. sınıfta 6 ve 3. sınıfta 7 saat olarak, 1962 ve 1965 program taslaklarında "Hayat Bilgisi Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersleri" başlığı altında yer almıştır (Sönmez, 1999: 17).

1968 tarihli program, 1965 program taslağının uygulanmasından sonra yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. 1968 programında üniteler ayrıntılı olarak belirtilmiş olmakla birlikte, konuların seçimi, öğretim ünitelerinin düzenlenmesinde; ilkökul öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, bireysel istidat ve yeteneklerinin geliştirilmesi, onların etkinliğe yöneltilmesi ve eğitim amaçlarına uygun davranışların meydana getirilmesi esas kabul edilmiştir (MEB, 1968: 16).

1968 yılından sonra yeni Hayat Bilgisi Dersi Programının geliştirilmesi uzun yıllar almıştır. Okulların çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimine yanıt verebilecek nitelikler taşıması, eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için, Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1990 yılında "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" başlatılmıştır. Bu proje kapsamında oluşturulan Müfredat Laboratuvar Okullarında uygulanmak üzere geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Programlarından birisi de ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Programıdır. 1993 – 1994 öğretim yıllarında pilot bölge olarak seçilen 13 ildeki 208 okulda 1 yıl süre ile deneme sürecinde uygulanmıştır (Belet, 1999: 14).

1998 yılında Yeni Hayat Bilgisi Programı geliştirilmiş, ancak yapılan değerlendirmeler sonucunda programın yeniden ele alınıp düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Geliştirilen yeni program 2004 – 2005 eğitim – öğretim yılında 9 ildeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 pilot okulda uygulamaya konularak denenmiştir. 2004 – 2005 öğretim yılındaki pilot uygulama sonuçları, hayat Bilgisi özel ihtisas komisyonu tarafından dikkate alınmış, ilgili kişi ve kurumların programlarla ilgili görüş ve önerileri de göz önünde bulundurularak, gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Program, 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak, 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005: 8).

### **2.3.2. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Amaçları**

İlköğretimin amacı, çocukları hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır. Bu amaca ulaşmada “Hayat Bilgisi Dersi”nin önemi büyüktür. Eğitimin en önemli gereği; çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevresine uyumu sağlamaktır. Hayat Bilgisi Dersinde çocuğa, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre inceletilerek; çevreyi tanımak, çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler kazandırmak, çevreye uyum için gerekli beceri ve davranışları öğretmek amaçları ön planda yer alır (Güçlü, 2001: 41). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi, temel eğitimin merkezi niteliğini taşıyan ana derslerden biridir.

Çocuk bu dersle yaşadığı yakın çevresinden uzak çevresine, yaşadığı somut alandan soyut alana doğru açılım gücü kazanmaktadır. Yaşamı, kendisini ve çevresini bu dersin içerikleriyle tanımayı, kavramayı, keşfetmeyi öğrenmektedir. Çocuk bu dersle, çevresini, kendisini, tanıyarak ve kendisini çevresiyle tanıştırmak, anlayarak, yaşayarak öğrenmektedir (Topses, 2001: 3). Hayat Bilgisi dersi çocukların iyi bir insan, iyi bir yurttaş olarak yetiştirilmesinde ve bu konularda gerekli olan temel bilgi, beceri, değer duygusunu ve davranışların kazandırılmasında özel bir önem taşır. Bu dersin okutulmasındaki diğer önemli hususta, çocukların sosyal gelişimine büyük imkânlar ve fırsatlar hazırlamasıdır.



Hayat bilgisi dersi, bir birey olarak büyümekte ve gelişmekte olan çocuğun, her boyutuyla var olan yaşam gerçeğine uyumunu sağlamaya çalışan temel bir ders olarak kabul edilir. Hayat Bilgisi dersi ile çocuk, çevresinde var olan ve yaşanan tüm nesnel gerçekliği kendi “ben” inden yani var oluşundan, biyolojik ve fiziksel gerçekliğinden, insan olma niteliğinden yani kendisinden ve en yakın çevresinden başlayarak, en uzak çevresine; ülke, ulus, dünya ve insanlık kavramına doğru gelişen bir boyut içinde anlamaya, bilmeye, tanımaya ve keşfetmeye çalışmaktadır (Topses, 2001: 6). Bu tanıma ve keşfetme sürecinde, hayat bilgisi dersi çocuğa rehberlik görevi görür. Ona, doğru ve gerekli davranışları göstererek, mutlu ve sağlıklı bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Hayat Bilgisi gibi temel bir dersin pek çok görevi bulunmaktadır. Güngördü (2001: 14) bunları beş ana madde halinde sıralamıştır. Bunlar;

1. Tabiat olaylarının yorumlanmasını sağlamak, tabii güzelliklere karşı saygı, tabiattaki canlı ve cansız varlıkların korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak,
2. Çocuklara evde, okulda ve çevredeki insanlarla münasebetlerinde sevgi, saygı ve doğruluk, işbirliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek suretiyle, onlarda yurda ve millete bağlılığın temelini atmak,
3. Günlük olaylardan ve tanınmış şahıslardan, hayatlarından harekete geçerek, öğrencilerden tarihsel oluş fikrini oluşturmak,
4. Çocuğun çevresini ve yaşama şartlarını coğrafi bakımdan gözden geçirmek,
5. Çocukların diğer bilim dallarına karşı görüş ve düşünceleri aşılamaaya yönelik çalışmalara hazırlamaktır.

Özetle, hayat bilgisi dersinin görevi, çocukları çevredeki doğal ve sosyal hayata hazırlamak, tabiattaki canlı ve cansız varlıkları incelemelerini ve bu konudaki merak duygularını gidermek, çocukları hayata hazırlamak, hayatta kendileri için gerekli temel bilgi,

beceri, değer duygusunu ve davranışları kazandırmaktır. Hayat bilgisi dersinin bu görevleri yerine getirebilmesi için, bazı amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçları Sönmez (1997: 14) şöyle özetlemiştir:

1. Hayat Bilgisi Dersi, daha sonra okutulacak olan Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi gibi derslerde öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarla ilgili temel kavram ve davranışsal özelliklerin temelini oluşturmak,
2. Öğrencilerde yaşlarının gereği olarak var olan, bilimsel olmayan düşünce tarzından (öznel), bilimsel düşünce tarzına (nesnel) geçmelerini sağlamak,
3. 7–9 yaşında bulunan çocukların toptan algılama olarak bilinen algılama özelliğine uygun ya da hayat konularının öğrenilmesini sağlamak,
4. Öğrencilerin içinde buldukları fiziksel ve toplumsal çevreye her yönüyle başarı ve etkin biçimde uymalarını sağlamak,
5. Türk Milleti'ne, Türkiye Cumhuriyeti'ne, Atatürk'e ve İnkılâplarına karşı saygı ve sevgi duymalarını sağlamak,
6. İyi bir aile hayatının dayandığı temel ilkeleri kavratmak, payına düşen görev ve sorumlulukları öğrenmesini ve benimsemesini sağlamak,
7. Sağlığını koruyucu temel bilgileri benimseme, gerekli sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazanmasını sağlamaktır.

Hayat Bilgisi Dersinin Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda belirlediği genel hedefleri ise şunlardır (MEB, 1995: 19);

1. Türk milletinin bir bireyi olmaktan gurur duyuş,
2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bütünlüğünün bilincinde oluş,
3. Türk Milletinin kültürel değerlerini benimseyiş,
4. Atatürk'e sevgi ve saygı duyuş,
5. İnsanlara sevgi ve saygı duyuş

6. Kendine güven duyuş,
7. Dayanışma ve işbirliği içinde olmayı alışkanlık haline getiriş,
8. Aile hayatının öneminin farkında oluş,
9. Yaratıcı ve eleştirici düşünmeyi alışkanlık haline getiriş,
10. Okulun kendisine kazandırdıklarının, öneminin farkında oluş,
11. Planlı çalışmayı alışkanlık haline getiriş,
12. lke ve dünya olaylarına duyarlı oluş,
13. Sesin ve ışığın duyma ve görme ile ilęisini seziş,
14. Atatürk ilke ve inkılâplarını temel özellikleriyle tanıyabilme,
15. evresindeki maddeleri tanıyabilme,
16. Uzayı tanıyabilme,
17. Turizmin önemini kavrayabilme,
18. Doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme,
19. Demokrasinin temel kurallarına uyabilme,
20. Sorumluluğu yerine getirebilme,
21. Toplu yaşama kurallarına uyabilme,
22. Sağlığını koruyabilme,
23. Canlı ve cansız varlıkları koruyabilme,
24. vreyi koruyabilme,
25. Teknolojik yeniliklerden yararlanabilmedir.

Görüldüğü gibi, Hayat Bilgisi Dersi'nin kapsamı, doğal, toplumsal bilimlerle sanat, ağdaş düşünce değerlerini içermektedir. Bu genel hedefler, çocuğun içinde yaşadığı kültürel değerleri tanıyıp, benimseyip, hayata hazırlanmasına olanak sağlar.

#### **2.4. Yeni Hayat Bilgisi Programı**

Ülkemizde ailenin niteliğinde, toplumsal yapıda, tüketim anlayışında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmekte ve bu durum eğitim sürecini de

etkilemektedir. Meydana gelen tüm bu gelişmeler öğretim programının içerik ve eğitim – öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Buna bağlı olarak yapılan çalışmalar sonucu, MEB, öğrenme teorisi olarak davranışçı teoriden, yapılandırıcı teoriye yönelmiştir. Yapılandırmacılık, son 10–15 yıldan beri öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır.

Yapısalcı kurama göre öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat onların özümseyicisi ve davranış oluşturunucusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihninde aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapısalcı teoriye göre, her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır (Bulut, 2005: 58).

Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programında, önceki programdan farklı olarak, davranışçı yaklaşım yerine, yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. 2004 – 2005 öğretim yılındaki pilot uygulama (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) sonuçları Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından dikkate alınmış, ilgili kurum ve kuruluşların görüş ve önerileri göz önüne alınarak programda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Program son şekliyle 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılından itibaren deneyip geliştirmek üzere uygulamaya konulmuştur. Geliştirilen yeni programda, çocuğu merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiş oldu (Komisyon, 2005:8).

Yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Programı, öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesini ve okul dışındaki dünya ile uyum içinde olmasını sağlayacak becerileri kazanmasını hedeflemektedir. Yenilenen Hayat Bilgisi Programında çocuğun, öğrenme sürecinde aktif ve ezbercilikten uzak olması, öğrenirken eğlenmesi, yaşamı için gereksinim duyacağı birli ve becerilere öncelik vermesi ve bunlara kendisinin ulaşması, bireyin her yönüyle geliştirilmesi

ilkeleri benimsenmiştir. Programda insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönüyle geliştirilmesi ilkeleri benimsenmiştir. Programda insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak, 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. Hayat Bilgisi Dersi için, özellikle belirlenen toplu öğretim yaklaşımının da gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda yer alan tema adları “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, bugün, yarın” olarak kararlaştırılmıştır (Komisyon, 2004: 9).

Yenilenen Hayat Bilgisi Programında, belirlenen bu temalarla ulaşılabilecek kazanımlar yer alır. Kazanımlar çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir (Komisyon, 2005: 13). Yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler şunlardır (Komisyon 2005: 12 -16);

1. Eleştirel düşünme
2. İletişim
3. Yaratıcı düşünme
4. Araştırma
5. Problem çözme
6. Bilgi teknolojilerini kullanma
7. Girişimcilik
8. Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma
9. Kaynakları etkili kullanma (zaman, para materyal vb. kullanma; bilinçli tüketici olma, çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma, planlama ve üretme)
10. Güvenlik ve korunmayı sağlama (doğal afetlerden korunma, trafik kurallarına uyma, hayır diyebilme, sağlığını koruma)

11. Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimi izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, mekân ve zaman algılama)
12. Katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması (liderlik, farklılıklara saygı, paylaşım)
13. Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim, etkileşim, neden, sonuç, değişkenlik / benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korumun)
14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

Hayat Bilgisi Dersi ile kazandırılmak istenen bu beceriler ile öğrencilerde geliştirilmek istenen kişisel nitelikler ise şunlardır;

1. Öz saygı
2. Öz güven
3. Toplumsallık
4. Sabır
5. Hoşgörü
6. Sevgi, saygı
7. Barış
8. Yardımseverlik
9. Doğruluk
10. Dürüstlük
11. Adalet
12. Yeniliğe açıklık
13. Vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirmedir.

Hayat Bilgisi Dersi ile ilişkilendirilen ara disiplinler ise şunlardır;

1. Afetten korunma ve güvenli yaşam

2. Girişimcilik
3. İnsan hakları ve vatandaşlık
4. Kariyer bilinci geliştirme
5. Özel eğitim
6. Rehberlik ve psikolojik danışma
7. Sağlık kültürü
8. Spor kültürü ve olimpik eğitim

Bu programın vizyonu, Hayat Bilgisi Dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla (Komisyon, 2005: 10);

1. Öğrenmekten zevk alan
2. Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık
3. Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren
4. Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımlara sahip,
5. Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
6. Mutlu bireyler yetiştirmektir.

Unutmamak gerekir ki, yenilenen bu program, son şeklini almış, bitmiş bir program değildir. Programın, toplumsal gelişmelerin ve değişmelerin ışığında, geliştirilmesinin sürdürülmesi gerekir.

#### **2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ( Oluşturmacılık )**

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “Constructivism” sözlüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2001:133). Ayrıca İngilizce “Structuroлизм”, Fransızca

“Structuralisme”, Almanca “Strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “Yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993: 158).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öncüleri arasında Piaget (Pieycit), Dewey (Devi), Montessori (Motesori), Vygotsky (Visgostki) ve Bruner (Bruner) gibi araştırmacılar sayılabilir. Yapısalcı yaklaşım, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım temelini felsefe ve psikolojiden alır. Yapılandırmacılık, bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığını ve insanın aklı tarafından yaratıldığını savunur. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2005: 54- 55).

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000: 233). Öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır.

Yapılandırmacı kurama göre, öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir. Yani öğrenme bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Bu durumda birey dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat onların aktif çözümleyicisi ve davranış oluşturucusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla yapılandırmacı teoriye göre her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır (Bulut, 2005: 58). Bu eğitim anlayışında öğrenen birey pasif alıcı değil; öğrenmeye yöneldiği dış dünyaya zihnindeki şemayı ve kategorileri giydirerek bilgisini şekillendirir. Kişi kendi anlayışını oluşturur. Bu anlayışta amaç, bilgi konusu olan materyalin üzerini hazır bilgilerle örtmek değil, o konuyla ilgili bilgilerin ortaya çıkmasını öğretmektir. Çünkü bilgi kalıplar halinde karşımızda, öyle



özmeden bağımsız olarak bekleyen bir şey değildir. Kişi bilgiyi oluştururken kendisi de etkilenir. Bu yaklaşıma göre bilgi, içinde bulunduğu duruma göre doğru veya yanlış niteliği kazanabilir. Şimdi ve burada doğru olan bilgi, başka bir yerde zamanda yanlış olabilir. Bu nedenle bilgi bir süreç içinde oluşturulur (Çevik, 2005: 53).

Yapılandırıcı kuram, öğreneni merkeze alan bir kuramdır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantıların süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme, eski bilgilerimizin, yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yapılandırılmasıdır. Yapılandırmacı öğrenmede, öğrenmenin bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo – kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilginin ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle oluşturduğu ve hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilir (Yurdakul, 2005: 40).

Bu yaklaşım, öğrenenin bilgiyi ezberlemeden, bilgiyi transfer ederek var olan bilgileriyle yeniden yorumlayıp, yeni bilgi oluşturmaya dayanmaktadır. Yani öğrenen sürekli aktif kılınmaktadır. Burada, öğrenene sürekli bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat verilmesi söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenenlerin bilgiyi ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması söz konusudur (Özden, 2005: 440).

Yapılandırmacı öğretimde, öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını kendileri geliştirirler. Öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. Öğrenciye üstünlük kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkânları hazırlanır. Öğretmen, öğrencilerin moral ve motivasyonunu devamlı canlı tutar; öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve taktirde çok titiz davranır. Öğretmen, öğrenen için yapabileceği en iyi şeyin mümkün olduğu kadar öğrenciyi kendisinden bağımsız kılmaya çalışmak olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin kişisel

farklılıklarını dikkate alan, birey merkezli, güdeleyici, eleştirel düşünmeyi arttıran bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Sabancı, Şahin, 2005: 383 –384). Yapılandırmacılığa göre, ne öğrenilirse öğrenilsin, öğretmenin gerçekleştiği bağlam, önceden bilinenlerden ayrı düşünülmez. Yapısalcılık, bireyin dışında gerçek bir dünya olduğunu kabul etmekle birlikte, bu dünyayı anlamlandırmanın bireye özgü olduğunu belirtmektedir. Farklı iki bireyin bir durumdan aynı anlamı çıkarması beklenemez; çünkü bireylerin yaşam deneyimleri ve ön bilgileri farklı yorumlar yapmalarına neden olacaktır (Akgün, 2005: 2).

Durmuş ( 2001: 94), yapılandırmacılığın üç temel varsayımını şöyle sıralamıştır:

1. Bilgi, pasif olarak ya da kişisel katkı olmaksızın inşa edilmez.
2. Anlama, adaptasyon sonucu oluşur; birey tecrübeleri ve bilgi birikimleri ile yeni bilgi arasında bağlantı kurarak öğrenir.
3. Bilgi etkileşim sonucu oluşur, kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşim açısından önemlidir.

Shunk'a( 1996), göre öğrenme kuramı olan yapılandırmacılıkta “ öğrencinin sınıf içinde ya da sınıf dışında aktif katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde öğrenci sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder. Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar ( Akt: Turgul, 2006: 20).

Konuyla ilgili yazılı kaynaklarda yapılandırmacı öğrenme sürecinin aşamasından bahsedilmektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Saban, 2003);

- I. **Aşama** = Öğretimde önceki bilgilerin harekete geçirilmesi; öğrencilerin yeni yapılındıracakları bilgiler ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyi sağlanır. Ön koşul bilgiler tamamlanır ve güdülenme sağlanır.

- II. Aşama** = Yeni bilginin kazanılması; Bilginin ezberlenmesi yerine, anlama ve oluşturma hedeflenir. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin “bütünü” onun “ilgili parçalarını” ve “parçalardan tekrar bütün” görmesi gerekir.
- III. Aşama** = Bilginin anlaşılması; Verilen yeni bilgi, önceden var olanla çelişmiyorsa, bu konudaki zihinsel yapı güçlenir; çelişiyorsa var olan zihinsel yapının değiştirilip, yeni düzenlemeler yapılır.
- IV. Aşama** = Bilgi uygulaması; Öğrenilen bilgilerin işlevsel hale getirilmesidir. Bilgi durağan olmamalı, benzer ya da farklı problem durumlarında uygulanabilir, aktarılabilir olmalıdır.
- V. Aşama** = Bilginin farkında olunması; Bireyin, belli bir bilgiyi kullanarak problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne götüren stratejinin ne olduğunu fark etmesi iki ayrı şeydir. Öğrenci bilgisini hangi durumda kullanabileceğini anlamalıdır. Öğrencilere sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlenmelidir.

Buradan hareketle yapılandırmacılıkta bilginin alınmasının, depolanmasının, biriktirilip ezberlenmesinin değil, analiz edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bilgi bilenden bağımsız değildir; yapılandırmacılık bu görüşü benimsemesi sebebiyle nesnelcilerden ayrılmaktadır. Çevresiyle etkileşime giren birey çevresinden aldığı bilgiyi var olan tutum, değer, deneyim, algı ve inançları doğrultusunda anlamdır ve yapılandırır (Tezci ve Dikici, 2003: 252).

#### **2.4.2. Yapılandırmacılığın Eğitim Sürecine Yansımaları**

Türk eğitim sistemi, genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Geleneksel eğitim anlayışımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde

durulur. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de amaç, bu bilgiyi almaktır. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenin anlatımıyla yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgileri aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenlerin aktardığını aynen almak ve tekrar etmekle görevlidir (Çiçek, 2005: 2- 3).

Yeni programın hedefi 1940'lardan beri takip edilen davranışçı (Biheviorist) yaklaşımı terk etmektir. Çünkü mevcut davranışçı yaklaşımda bilgiler ve o bilgilerle hedeflenen davranışlar vardır. Bu da mekanist – ezberci bir anlayışı öngörür. Fakat yeni program, birden fazla neden – sonucu göz önünde bulunduran bir eğitim anlayışını öngörür. Bu eğitim anlayışı ile baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep – sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır (Çevik, 2005: 52).

Yapılandırıcı yaklaşım, davranışçı yaklaşımın varsayımlarına karşı çıkar ve alternatifler sunar. Konuyla ilgili olarak yazılı kaynaklarda görülen dikkate değer farklılıklar şu şekilde karşılaştırılmaktadır (Özden, 2003: 55, Çiçek, 2005:3).

<b>DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM</b>	<b>YAPILANDIRICI YAKLAŞIM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilgi bireyin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Öznedir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duydukları ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme, dıştan etkilerle (pekiştirme ve tekrar) elde edilen bir sonuçtur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme, insan zihnindeki eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretim programı, tümevarım ve temel beceriler ağırlık verilerek işlenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim programları tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir,</li> </ul>

	öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, öğrenme sürecinde aynı zamanda öğrenendir. Öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını hazırlayıp, düzenlerler.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler, öğretmenler tarafından bilgiyle doldurulacak, boş tüp konumundadırlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler, kendi öğrenmediklerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle eğitimde aktiftirler.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programlarıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sıralanır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programlarıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde, 1.cil derecedeki kaynaklara dayanır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreçtir. Genellikle testler yoluyla, eğitim programının sonunda yapılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır. Öğretim sırasında öğretmen gözlemleri ile öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önceden hazırlanmış, öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.</li> </ul>

Yeni eğitim programı, önceki programla karşılaştırıldığında önemli değişikliklere uğramıştır. Yenilenen programda tematik öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Yani programdaki temalar, öğrenilecek kavramları birbirleriyle ilişkili olacak şekilde kavratmaya yöneliktir.

Kazanımlar, davranışlar yerine kullanılan ifadelerdir. Bu davranışlar bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerir. Ayrıca kazanımda bu programlara ulaşmak için de çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinlikler hem sınıf içinde, hem de sınıf dışında olacak şekilde düşünülmüştür. Yenilenen programdaki temalarla yoğun şekilde ders içi ilişkilendirmeler yapılmıştır. Ele alınan kazanımlar önceki ya da sonraki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Yine programda öğrencilere kazandırılması gereken bazı beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler çocukların anlayarak ulaşması önemlidir. Yeni programda öğrenci merkezli bir anlayış benimsendiğinden, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler de, etkinlik temelli ve öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerdir.

Solomon' a ( 1995), yapılandırmacı yaklaşımda hiyerarşik sınıflama ve her öğrenci için aynı hedefleri saptama yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacı eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Yapılandırmacılar "ne öğretilmeli?" yerine, "birey nasıl öğrenir?" sorusu ile ilgilenmektedir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı Yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişiklikler yerine, sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması ve öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir ( Akt: Özden, 2006: 19).

Özetle, yenilenen program, sorgulayan ve eleştirel düşünen, öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğrenen, kişilik ve kimlikli bireyler yetiştiren, demokratik bir toplum oluşturmayı, kalkınmayı ve ileri ülkelerle yarışmayı başarabilen bireylerin yetişmesini amaçlamış ve bu yaklaşımı temel almıştır.

#### **2.4.2.1. Yapılandırmacı Müfredatın Hayat Bilgisi Dersine Yansıması**

İçinde yaşadığımız çağın her alanda getirdiği yenilikler, toplum içinde yaşayan insanların da buna uygun yeni kazanım, beceri, tutum ve değerlere sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

İlköğretim okulları 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi Dersinde çocuğun çevresine etkin ve uyumlu olmasını sağlayacak biçimde yetişmesi beklenmektedir. Hayat Bilgisi Dersi, çocuğa ilk yıldan itibaren biyo – sosyal ve kültürel bir varlık halinde

gelişmesine katkı sağlayan derstir. Yaşanda var olan her şeyi içeren Hayat Bilgisi Dersinde, insan davranışlarını ve grup dinamiğini inceleyen davranış bilimlerinden yararlanır (Bayram, 2005: 446).

Dünyada meydana gelen yenilikler programa gerektiği oranda yansıtılmazsa, geleceği oluşturan öğrenciler çağın getirdiği yeniliklerden uzak olarak yetişir. Hayat Bilgisi Dersi yaşamın kendisi olduğu için, hayatta meydana gelen değişimler ve yenilikler bu dersi programına yansıtılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı bu durumdan yola çıkarak, 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programını hazırlarken farklı bir yaklaşım benimsemiştir.

Yeni Hayat Bilgisi Dersi programı hazırlanırken öncelikle mevcut durum aşağıda belirtilen konular açısından gözden geçirilmiştir (Komisyon, 2005; 7–8).

1. Anayasa, yasa ve yönetmeliklere göre Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilköğretiminin amaçları yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılan nitelikler,
2. Atatürk'ün öngördüğü eğitimsel amaçlar,
3. Uluslar arası kuruluşlara göre (örneğin; UNESCO, UNICEF), eğitimle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
4. Çeşitli ülkelerde (Yunanistan, Bulgaristan, İrlanda, İskoçya, Avustralya, İngiltere, Fransa, Almanya, Kanada) eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
5. Kalkınma planına göre (DPT) eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
6. MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında illerden gelen öğretmenlerin görüşleri,
7. Programı hakkında illerden gelen öğretmen görüşleri ve daha önceki Hayat Bilgisi Dersi öğretim programlarının incelenmesiyle geliştirilen öneriler,
8. MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı özel ihtisas komisyonları (hayat bilgisi, fen

ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik) tarafından belirlenen beceriler gözden geçirilerek yeni 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı hazırlanmıştır.

2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi öğretim programının temelde davranışçı yaklaşımdan, etkinlik odaklı yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir farklılaşmayı öngördüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim sürecinin benimsendiği; uyarıların yorumlamasına, anlamlandırmasına ve bilginin aktif olarak yapılandırılmasına ağırlık verildiği görülmüştür. Davranışçı yaklaşımda, davranışlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır. Davranışçı yaklaşımda bilgi kaynağı olarak öğretmenlerin ve kitapların işe koşulduğu, anlatım yöntemine ağırlık verildiği, öğrencilerin ise dıştan gelen uyarıcılarla güdülenen pasif alıcılar konumuna zorlandığı belirtilmektedir. Bireyin içsel olarak kendini pekiştirmesi ve yönlendirmesi göz ardı edilmiştir (Sabancı, Şahin, 2005: 383 – 384).

Yapısalcı kurama göre öğrenme, insan zihnindeki yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif alıcısı değil, fakat onların aktif özümseyicisi ve davranış oluşturucusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihninde aynen taşınarak depolanmaz. Dolayısıyla, yapısalcı teoriye göre, her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır ( Bulut, 2005: 58 ). Yani yapısalcı kuram temelinde, başkalarının bilgilerinin olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, bireylerin kendi bilgilerini, kendilerinin yapılandırması görüşü vardır. Bu bakış açılarıyla yapılandırmacılık, eğitim uygulamalarına yeni bir boyut getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kalıplar olarak görülmekteydi. Oysa öğrenciler okula farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Bu nedenle bütün öğrencilerin aynı konuları, aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve yapılandırır. Bu da her öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını



gerektirir ( Ögütölmüş, 2001: 8).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2005 ilköğretim1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi öğretim programı, birey merkezli olup, öğrencinin bakış açısını esas almıştır. Ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenme, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırması, bireyin yaşam kalitesini arttıracak temel becerilerin kazandırılması, yetenekli ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması, yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olgular bütüncül ve tematik bir yaklaşımla gerçekleştirilecektir.

2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi öğretim programında öğretme öğrenme, öğrenenin özerkliği ve inisiyatifini destekleme ve kabul etme, öğrenenleri irade ve ihtiyaç sahibi olarak görme, öğrenmeyi süreç olarak düşünme, öğrenenin araştırmalarını destekleme, öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katma, performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurgulama, kendini bilişsel terminolojiden yararlanma, öğrenenin nasıl öğrendiğini dikkate alma, öğrenenin diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim içinde olmasını ve birlikte öğrenmeyi destekleme, öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katma, öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verme, öğrenenin inançlarını ve tutumlarını göz önünde bulundurma, öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlam çıkarma fırsatını sağlama yaklaşımının esas alındığı görölmüştür (Anonim, 2005:7, MEB, 2005: 11).

Yenilenen Hayat Bilgisi Programı ile çocuğa temel yaklaşım becerilerini kazandırmak ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirmek hedef alınmıştır. Bu hedefler çerçevesinde özetle aşağıda belirtilen ilkeler benimsenmiştir ( Komisyon, 2004: 8) :

1. Hayat bilgisi programı öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.

2. Öğrenci kendine sunulan bilgileri ezberleyerek değil, edilgen bir biçimde öğrenmek yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Kendisine sunulan uyaranları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.
3. Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskiyen, genellikle çocuğun yaşamında bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmemelidir.
4. Program, bireyin yaşam kalitesini arttıracak temel becerileri kazandırmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
5. Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü ciddiyet içinde geçmek zorunda değildir. Aksine okul ve ders programları, çocuğun eğlenme gereksinimlerini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireylerin kendi özgürlüğünü ön plana çıkararak eski bilgilerle yeni bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne süren, bu nedenle öğretim yöntem ve tekniklerin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım, değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiğini vurgular ( MEB, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi sonucu, 2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı, 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programından pek çok farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıkları karşılaştırsak (MEB, 2005: 256 – 257);

1. – 1998 programı, olguların parçalara bölünerek, her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilir davranışların temel alındığı “dayanışçı yaklaşımı” yansıtmaktadır.

– 2005 programı ise, bireyin çeşitli uyaranlarla etkileşime girerek, bunları anlamlandırdığı ve bilgiyi kendisinin yapılandığı “yapılandırmacı yaklaşımı” yansıtmaktadır.

2. – 1998 programının amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilir hedefler ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir.

– 2005 programının amacı ise, bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, değerlerini ve becerilerini de kapsayan “kazanımlar” şeklinde ifade edilmiştir.

3. – 1998 programı, olgular, otomistik bir yaklaşımla birbirinden bağımsız çok sayıda üniteye bölünmüştür.

– 2005 programı ise, bütüncül bir yaklaşım izlenerek farklı disiplinlere ait bilgiler toplulaştırılarak “tematik yaklaşım” benimsenmiştir.

4. – 1998 programında öğrencinin bakış açısı temel alınmamıştır; yetişkinlerin bakış açısı egemendir.

– 2005 programını ise, öğrencinin bakış açısı temel alınarak hazırlanmıştır.

5. – 1998 programında, düşünce, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçlerden çok, gözlenebilen somut davranışlar ön plana çıkarılmıştır. Süreçten çok, sonuç vurgulanmakta ve değerlendirilmektedir.

– 2005 programında ise, araştırma, inceleme, sorgulama, plan yapma, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçler vurgulanmaktadır. Sadece ürün değil, süreç de değerlendirilmektedir.

6. – 1998 programında, çeşitli disiplinlere ait mevcut bilgi birikimi konu merkezli olarak öğrencilere statik bir yaklaşımla ve birbirlerinden kopuk bir biçimde öğretmen tarafından aktarılmaktadır. Dolayısıyla da öğrenciden çok, öğretmen merkezlidir.

– 2005 programında ise, öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını kullanarak bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahiptirler. Program öğretmen değil, öğrenci merkezlidir.

7. – 1998 programında bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedir. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır.

– 2005 programında ise, bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zekâ alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir.

8. – 1998 programında, ünite yaklaşımının benimsenmiş olması nedeniyle çeşitli disiplinler ve ara disiplinlerle doğrudan bağlantı kurulmamıştır.

– 2005 programında ise, çeşitli disiplinler ve arar disiplinlerle doğrudan bağlantılar kurulmuştur.

9. – 1998 programında öğrenme – öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

– 2005 programında ise, etkinlik temelli bir yaklaşımla öğrenme – öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

10. – 1998 programında çocuk bir “birey” olarak değil, “toplumun bir üyesi” olarak görülmektedir. Bu nedenle de bireysel farklılıklar arka planda kalmaktadır.

– 2005 programında ise, her çocuğun, “özgün”, “biricik” ve “saygıdeğer” bir birey olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Bir ders programı tek başına düşünülemez. Programların uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bir program ne kadar mükemmel olursa olsun, gerekli donanıma ve yeterliğe sahip olmayan öğretmenler tarafından uygulanırsa, programın istenilen başarıya ulaşması mümkün değildir. Benimsenen yapılandırıcı yaklaşımla birlikte öğretmenlerin rollerinde de bir takım değişiklikler söz konusu olmuştur.

Yeni eğitim anlayışında öğretmenin rolünde meydana gelen değişimler öğretmenlerin yeni bir formasyonla donatılmasını gerekli kılmıştır. Öğretmen sadece geleneksel öğretim yöntemlerini ve teknolojilerini bilmekle yeterli kalmamalı, bunların yanı sıra yeni öğretim, akım ve kurallarını öğrenen, yeni bilgi teknolojilerini kullanabilen bir birey haline gelmelidir (Yel, Gökbulut, Güven, 2006: 466).

Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenmenin sorumluluğu öğrenciye geçmekte ve öğretmenin rolü yönlendiriciliğe doğru kaymaktadır. Öğretmen bilgiyi öğrenciye doğrudan vermez, onun yerine işlevsel sorular yoluyla öğrencilerin denenceler üretmelerini, karşıt görüşler ile bunları çürütmelerini ve doğru yanıtla birlikte ulaşmalarını sağlar. Günümüzde bireylerden bilgi tüketmekten çok, bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak, anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Yapılandırmacı öğretimde öğrenciler, kendi kavramlarını kendileri oluşturur, probleme ilişkin çözüm yolları geliştirirler. Öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. Öğrenciye üstünlük kullanma, öğrendiğini ve yaşayarak deneyim kazanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkânları hazırlanır. Öğretmen, öğrencilerin moral ve motivasyonunu devamlı canlı tutar; öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır (Sabancı, Şahin, 2005: 383 – 384).

Yeni eğitim programının temel karakteristiği yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu nedenle öğretmen, bu yaklaşıma uygun olarak sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve sorun çözmeye dayalı, öğrenme, proje temelli öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğrenme stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin

öğrenmelerini kolaylaştırıcı, bir rehberlik, yardımcılık ve kılavuzluktur. Yapılandırmacı öğretmen, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır. Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yapma, ortaya koyma, öğrenenlerin hem birbirleri hem de kendisiyle işbirliği kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorunlarını açıkça ifade edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirme durumundadır. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Bu noktada öğretmen yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, sorunları öğrenciler adına çözmek yerine öğrenenlerin yetenek ve becerilerini devreye sokarak, onların sorunu çözmeleri için ortam hazırlarlar (Bulut, 2005: 59 – 60).

Brooks ve Brooks ( 1993 ), yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerde olması gereken davranışları beş ilkeyle şöyle tanımlamışlardır ( Akt: Özden, 2006: 20):

1. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerini, bakış açılarını, içerik ve kavramlar hakkında ne düşündüklerini değerlendirerek öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgilerine dayalı bir öğretim gerçekleştirilir.
2. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin varsayımlarını dikkate alarak dersi düzenler. Çünkü bütün öğrenciler derse, görüşlerini şekillendiren deneyimleri ile girerler.
3. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri ile müfredatın uyduğunu görmelerini sağlayarak öğrenmeye ilgiyi artırır.
4. Yapılandırmacı bir öğretmen dersleri küçük bilgi parçaları halinde değil, büyük fikirler çerçevesinde yapılandırır.
5. Öğrenciler ders içi aktiviteleri ile değerlendirilir.

Bir programın etkililiği, programı uygulayan öğretmenlerin bu işteki ustalıklarına

bağlıdır. Eğer öğretmenler bu konuda gerekli özeni göstermezler, programın kâğıt üzerinde kalmasına sebep olurlar. Bu nedenle öğretmenler, bu konuda gerekli özeni göstermeli, programın gerektirdiği yeterliliklere göre kendilerini yetiştirmelidirler.

### **2.4.3. 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanım ve Etkinlikler Boyutunda İncelenmesi**

Bu bölümde programın aşağıdaki iki öge bakımından tanıtılması ve incelenmesi yapılmıştır:

1. Hedefler / Kazanımlar
2. Öğrenme – Öğretme Süreci / Etkinlikler

#### **2.4.3.1. Hedefler / Kazanımlar**

Eğitimde hedef, öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışlar olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999: 13). Programın öğelerinden hedef boyutunda bireyleri niçin eğitiyoruz sorusuna cevap aranır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme – öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından önemli görülmektedir. Hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Bu özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar olabilir. Hedefler; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere 3 başlıkta toplanır. Uzak hedefler politik felsefeyi yansıtır. Uzak hedefleri, genel hedefler izler. Özel hedefler ise, bir disiplin ve çalışma alanında öğrenciye kazandırılması uygun bulunan bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi özelliklerdir (Demirel, 2005:105- 106).

Eğitim sisteminin, ülkenin gelişmesine katkıda bulunması, değişik düzeylere hedeflerin birbiriyle tutarlı olmasına bağlıdır. Çelişkiler halinde bulunan hedefler, özellikle hızlı gelişme ve değişme halinde bulunan toplumlar ile gelişme ihtiyacı bulunan toplumlar için engelleyici olabilmektedir (Özçetin, 2001: 21).

Hayat Bilgisi Dersi'nde öğrenciye kazandırılmak istenilen hedef, davranışların niteliğini, bu dersin konularının bir bütünlük içinde verilmesini zorunlu hale getirir. Bu derste öğrenciden beklenen hedefler; yaşamda karşılaştığı basit ve temel sorunları çözebilme, temel ilkeleri basit yaşam sorumlularının çözümünde kullanabilme, ailesini, arkadaşlarını, vatanını, milletini, insanlığı sevebilme, iyi bir üretici ve tüketici olabilme, demokrasiyi benimseyebilme, çok boyutlu düşünebilme, bilimsel yöntemi kullanabilme, ulusun ve insanlığın tarihiyle ilgili temel tarihi olguları kavrayabilmedir (Sönmez, 1999: 14).

Yürürlükten kaldırılan 1998 Hayat Bilgisi Dersi programında 26 madde halinde genel hedefler verilmiştir. Sınıf düzeyindeki özel hedeflerin sayısı ise 1. sınıflar 18, 2. sınıflar 24, 3. sınıflar ise 27 şeklinde belirlenmiştir.

1998 programında davranışçı yaklaşım temelinde, hedef davranış ifadeleri ile yer almaktadır. Bu program, davranışçı program geliştirme ilkelerine göre hazırlanmıştır. Buna karşın davranışçı yaklaşım açısından gözlenmesi zor olan duyuşsal alan hedeflerini de kapsadığı görülmektedir. Örnek olarak Hayat Bilgisi Dersi'nin genel hedefleri altında verilen 26 genel hedeften 15 hedef duyuşsal alanda bulunmaktadır. Diğer hedefler ise bilişsel ağırlıklı olmakla beraber psikomotor ve duyuşsal alanları da kapsamaktadır. Üniteler altında verilen hedefler ve davranışlar incelendiğinde bunların, Hayat Bilgisi Dersi'nin genel hedefleri arasında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme, çevreyi koruma, dayanışma ve işbirliği alışkanlığı geliştirme gibi özellikleri geliştirme açısından sınırlı kaldığı gözlenmiştir (Özden, 2006: 23).

2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. Bu programda çocukların genel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte



bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler, belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur. Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanımlar belirlenirken, konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Programda Hayat Bilgisi Dersi ile derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar arasındaki ilişkilerde yer almaktadır (MEB Program, 2005: 12-13).

Hayat Bilgisi Dersi için özellikle benimsenen toplu yaklaşımın 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. Programda her bir temanın içerdiği kazanım sayısı ve ayrılması gereken süre Tablo1’de verilmiştir.

**Tablo 1: 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanım Sayılarına Göre Temalar İçin Gereken Süre.**

SINIFLAR	TEMA ADI									TOPLAM	
	OKUL HEYECANIM			BENİM EŞSİZ YUVAM			DÜN, BUGÜN YARIN				
	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati
<b>1. SINIF</b>	39	82	45	30	64	35	16	34	20	85	180
<b>2. SINIF</b>	33	63	35	37	71	39	24	46	26	94	180
<b>3. SINIF</b>	34	54	30	46	73	41	33	53	29	113	180

(MEB Program, 2005:105).

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere kazanım sayıları, sınıflara ve temalara göre farklılık göstermektedir. Toplam kazanım sayılarına bakıldığında kazanımların sınıf sayısına paralel olarak arttığı görülmektedir. Yani öğrencilere daha üst sınıflarda daha çok kazanım verilmektedir.

Öğrenciler, becerileri ve becerilerle ilgili kazanımları, karşılaştıkları nesnelere, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Bu bilgiler geliştirilmedikçe, çocukların anlayarak temalarla ilgili sonuçlara ulaşması söz konusu değildir. Bu nedenle ilköğretimde, Hayat Bilgisi Dersi eğitiminin temel görevlerinden birisi öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler şunlardır (MEB Program, 2004: 12);

1. Eleştirel düşünme
2. İletişim
3. Yaratıcı düşünme
4. Araştırma ve sorgulama
5. Problem çözme
6. Karar verme
7. Bilgi teknolojilerini kullanma
8. Girişimcilik
9. Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma
10. Kaynakları etkili kullanma (zaman, para, materyal vb. kullanma; bilinçli tüketici olma, çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma, planlama ve üretme)
11. Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, mekân ve zaman algılama)
12. Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması (liderlik, farklılıklara saygı, paylaşım)
13. Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim, etkileşim, neden – sonuç, değişkenlik /

benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korunum)

#### 14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

Hayat Bilgisi Dersi ile öğrencilerde geliştirilmek istenen kişisel nitelikler ise şunlardır (MEB Program, 2005: 16);

1. Öz saygı
2. Öz güven
3. Toplumsallık
4. Sabır
5. Hoşgörü
6. Sevgi, saygı
7. Barış
8. Yardımseverlik
9. Doğruluk
10. Dürüstlük
11. Adalet
12. Yeniliğe açıklık
13. Vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirmedir.

Hayat Bilgisi Dersi ile ilişkilendirilen ara disiplinler ise şunlardır (MEB Program, 2005: 16);

1. Afet eğitimi
2. Girişimcilik
3. İnsan hakları ve vatanseverlik
4. Kariyer bilinci geliştirme
5. Özel eğitim

6. Rehberlik ve psikolojik danışma
7. Sağlık kültürü
8. Spor kültürü ve olimpiik eğitimidir.

2004 Hayat Bilgisi programı hazırlanırken, “toplul eğitim” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımın bir gereği olarak bütün öğrenme alanlarını kuşatan üç tema belirlenmiştir. Her sınıfta, her temayla ilgili olarak temel kazanımlar, etkinlik örnekleri ile geliştirilecek kişisel niteliklere ve ara disiplinlerle ilişkilere yer veren açıklamalar yer almıştır.

Tutarsız hedefler, davranışları tutarsız insanların yetişmesine ve bu da bireylerin uyumsuzluğuna, sosyal gerginliklere ve insan kaybına neden olmaktadır. Memleketimizde, eğitim yoluyla kaderde, kıvançta, tasada birlik yaratmak için dikkat edilecek yaklaşımlardan en önemlisi hedefler arasındaki tutarlılık olacaktır (Varış, 1997: 102).

Program geliştirmenin ilk öğesi hedefleri oluşturmaadır. Daha sonra gelen öğeler, hedefleri izlemektedir. Bu nedenle, hedefler, program geliştirmenin en önemli aşamasını oluşturmaktadır.

#### **2.4.3.2. Öğrenme – Öğretme Süreci / Etkinlikler**

Açık bir sistem olarak ele alınan eğitimin en önemli süreçlerinden biri de öğrenme – öğretme ortamı yani eğitim durumlarıdır. Eğitim durumu, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip, işe koşulmasıdır (Sönmez, 1998: 147).

Eğitim öğrenmeler yoluyla gerçekleşir. İnsan, her an iç ve dış uyarıcılarla karşı karşıya kaldığından, sürekli olarak bir şeyler öğrenmeye açık demektir. Organizma sürekli alıcılarını çevreye yöneltmektedir. Bu yönelme sırasında bireyin ilgi ve istek alanına girildiğinde, ne öğreneceğine de karar vermek mümkündür. Çünkü bu şekilde yapılan çevre ayarlamasıyla,

bireylerin öğrenmelerini kontrol edilmesi veya en azından yönlendirilmesi mümkündür. Bu öğretim programlarında, öğrenme – öğretme durumlarının düzenlenmesiyle gerçekleştirilmektedir ( Kılıç ve Seven, 2002: 66 -67).

Programın süreç boyutunu oluşturan öğretim süreci, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneğidir. Öğrenme yaşantıları öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgiğini çekebilmeli ve onları araştırmacıya yönlendirmelidir. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrenme stilleri, stratejileri ve modelleri dikkate alınır. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için beceri ve kazanımlarla tutarlı öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir (Demirel, 2005: 135 – 136).

Etkinlik, kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür (MEB Program, 2004: 11). Öğrenim etkinliklerinin belirlenen niteliklere uygun planlanması, bu etkinliklerden beklenen yararın sağlanması açısından önemlidir. Bununla birlikte Hayat Bilgisi Dersi'nin öğretim etkinlikleri planlanırken, diğer derslerde olduğu gibi göz önüne alınması gereken bazı hususlar vardır.

Dersin öğretiminde nesne ve olaylar, çocuğun duyu organlarıyla temasa geçmesi sağlanarak kavratılmalıdır. Çocuğun nesnelere dokunması, görmesi, ölçmesi, sınıflandırması, karşılaştırması ve kendi cümleleriyle ifade etmesinin sağlanması önem taşımaktadır (Özdemir, 1998:3). Öğretim etkinlikleri, aktif öğrenmeyi destekleyen gerçekçi etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir. Bu etkinlikler bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektirir. Etkinlikler, paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir (Yıldırım ve Akar, 2004:3).

Parker'e ( 2001), göre, etkinliklerin seçilmesinde, hedefe ulaşma yararı, harcanan zaman ve çalışma sonucu oluşan öğrenmeleri karşılayabilmesi, önemli olan bazı kavramların

anlamını açıklaması, zenginleştirmesi ve genişletmesi, öğrencinin dikkatli düşünme ve planlama yapmasının gerektirmesi, doğru ve gerçeğe uygun sunum, öğrenci yetenekleri doğrultusunda olması, mantığa uygun zaman aralığında ve masraf gerektirmesi, gereksinim duyulan materyallerin mevcut olmasına ilişkin nitelikler göz önüne alınmalıdır ( Akt: Uğur, 2006: 28).

2004 programında amaçlara ulaşılabilmesi için öğrenme – öğretme sürecinin, özellikle etkinliklerin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak programda kazanımlar için etkinlikler ve süreç ile ilgili açıklamalara ağırlık verilmiştir; ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak, esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. Programda öğrenme – öğretme sürecinin düzenlenmesinde kazanımların etkinliklerle ilişkisi gösterilmiş; etkinliklerde iletişim, öğrenme stilleri, öğrenme – öğretme stratejileri, zekâ alanları, yapılandırmacı yaklaşımın gereği olan ilkeler, bireye sorumluluk verme ve etkili öğrenme üzerinde durulmuştur. Programda, öğretmene yardımcı olmak üzere, etkinlik örnekleri verilirken, okul – sınıf içi etkinlikler, okul dışı etkinlikler, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle, ara disiplinlerle ilişkilendirme vurgulanmıştır. Öğretmene, öğretme ağırlıklı olan yaklaşımların yanı sıra, aktif öğrenmeye ve etkileşime dayalı, bireysel ve yaşantılara dayalı, farklı zekâ alanlarını ve öğrenme stillerini dikkate alan öğretim stratejilerinden örnekler sunulmuştur (Özden, 2006: 37).

Yapılandırmacılık, öğrenmeye ve eğitime getirdiği yeni yaklaşımla, yeni uygulamalara da olanak sağlar. Öğrenenler, edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine, etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacılık yaklaşıma göre öğrenenlerin özerkliği ve öz farkındalığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Sınıf içi uygulamalarda destekler yönde olmalıdır. Bunun için öğrenenlerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği ve sınıflarındaki güç dengelerini değerlendirmeleri gereklidir. Ayrıca öğrenenlerin kendi ses ve düşüncelerinin de öğrenme sürecine katılması zorunludur. Bu daha demokratik

ve çoğulu bir eğitime olanak sağlar. Bilgi toplumsal ilişkiler içinde farkında olarak oluşturulur. Öğrenenlerin bunun farkında olabilmesi için öğretmen, konu ve çevresindeki dünyayla olan ilişkilerini sorgular hale gelmelidir. Eğitim sürecinin de bu sorgulamayı destekler nitelikte olmalıdır. Bu şekilde eğitim, yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde dönüştürülebilir. Yapılandırıcılık kuramına göre sınıf içi etkinliklerde öğrenenin özerkliği, sorgulanması, kendisi için bilgi oluşturması, öğrenen değerlendirmesinin öğrenme sürecinde yapılması vurgulanmaktadır (Can, 2004:6).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı uygulanırken şu ilkeler göz önünde tutulmalıdır (Beydoğan, 2005: 58):

1. Öğrenme, pasif bir bilgi olma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme öznel olmalıdır.
3. Öğrenme, çevre şartlarına göre düzenlenmelidir.
4. Öğrenme, öğrenci merkezli olmalıdır.
5. Öğrenme süreklidir.

Öğrenme, öğretme süreci öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştirme, araç – gereç ve öğrenme yöntemleriyle donanık, öğrenme ilkeleriyle desteklenmiş, öğrenci katılmasını sağlayıcı, ekonomik ve diğer yaşantılarla kaynaşık bir yaşantılar zinciri olarak düzenlenir. Öğretim süreçleri, dikkat sağlama, motivasyonu harekete geçirme, hedeften haberdar etme, daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerileri hatırlatma, uyarıcı materyallerin sunulması, öğrenciye yol gösterici olma, dönüt sağlama, öğrencileri değerlendirme, öğrenenlerin kalıcılığını ve transferini sağlama, öğrenme – öğretme sürecinde kullanılacak eğitim ortamının belirlenmesinde araç – gereç seçimi, aynı zamanda etkili kalıcı öğrenmenin sağlanmasında öğretim yöntemini belirlemedir (Özçetin, 2000: 30).

Hayat Bilgisi Dersi öğretiminde anlatma, soru – cevap, tartışma, yöntemlerinin yanı

sıra, problem çözüme, beyin fırtınası, iş birliğine dayalı öğretim yöntemleri, dramatizasyon, gezi – gözlem gibi yöntem ve stratejilere yer verilmedi.

Öğrenme ortamları hazırlanırken, öğrencilerin öğrenme stilleri göz önüne alınmalıdır. Bu öğrenme stilleri şunlardır; hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel, işitsel, kinestetik, dokunsak öğrenmedir. Öğrenme ortamları hazırlanırken, öğrencilerin öğrenme stilleri göz önüne alınmalıdır. Bu öğrenme stilleri şunlardır (MEB Program, 2005: 95 – 96) ;

**1. Hayalci öğrenciye;**

- 1 Deneyimini ve duygularını göstermesi ve paylaşması için fırsat verilmeli,
- 2 Yeni deneyimleri içselleştirmesi için zaman tanınmalı,
- 3 Bir grubu tanınması ve fikir alış verişinde bulunması, için olanak sağlanmalı,
- 4 Farklı görüşlerle karşılaşma imkânı verilmeli,
- 5 Güvenli bir ortam sağlanmalı,
- 6 Görsel sunum imkânı tanınmalı,

**2. Düşünür öğrenciye;**

- 1 Belirgin hedefler sunulmalı,
- 2 Geçmiş hakkında soru sorma imkânı sağlanmalı,
- 3 Bireysel çalışma zamanı tanınmalı,
- 4 Karmaşık durumlarla karşı karşıya kalacağı durumlar oluşturulmalı,
- 5 Düzenli ve huzurlu çalışma ortamı sunulmalı,

**3. Karar veren öğrenciye;**

- 1 Pratik sonuçlar çıkarma fırsat tanınmalı,
- 2 Kendi pratikleri ve program arasında açık ilişkiler kurma olanağı sağlanmalı,
- 3 Problemleri kendisinin çözebilmesi için gerekli becerileri edinmesine fırsat verilmeli,



- 4 Kendi çözümlerini test etme fırsatı tanınmalı,
4. Aktör öğrenciye;
    - 1 Etkinliklerde çeşitlilik sağlanmalı,
    - 2 Eğlenmesi, rahatlaması ve oyun oynaması için imkan verilmeli,
    - 3 İyi atmosfer ve kişisel ilişkiler kurması için olanak sağlanmalı,
5. Görsel öğrenciye;
    - 1 Bilgisayar grafiklerini, görsel yap – bozları, posterleri, grafikleri, şemaları, karikatürleri, ilan panolarını inceleme ve çizme fırsatı tanınmalı,
    - 2 Sessiz okuma fırsatı verilmeli,
    - 3 Resimli kitaplar okuması için yönlendirilmeli,
    - 4 Yazılı posterler sunumu yapma imkânı verilmeli,
6. İşitsel öğrenciye;
    - 1 Konuşma, mülakat yapma fırsatı tanınmalı,
    - 2 Panele katılma imkânı sunulmalı,
    - 3 Soru sormasına ve cevap vermesine imkân sağlanmalı,
    - 4 Yüksek sesle okumasına ve seslendirme yapmasına imkân verilmeli,
    - 5 Masal ve kitap kasetleri dinletilmeli,
    - 6 Olay ve öyküler hakkında sohbet etmesi için uygun ortamlar sağlanmalı,
7. Kinestetik öğrenciye;
    - 1 Oyun oynamasına, hoplayıp zıplamasına imkân verilmeli,
    - 2 Eşyaları yapıp bozma ve model inşa etme ortamları oluşturulmalı,
    - 3 Deney kurmasına ve yapmasına olanak sağlanmalı,
    - 4 Rol yapmasına fırsat tanınmalı,

**8. Dokunsal öğrenciye;**

- 2 Karalama, eskiz yapma olanağı sağlanmalı,
- 3 Model inşa etmesi için imkân verilmeli,
- 4 Kabartma yazıları ve haritaları incelemesine fırsat tanınmalı,
- 5 Deney kurmasına ve yapmasına olanak sağlanmalı,
- 6 Oyun kurallarını okuyup oynaması sağlanmalıdır.

Her öğrenci farklı zekâ alanlarına sahiptir. Öğrenme ortamları oluştururken, aşağıdaki zekâ alanları ve özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu zekâ alanları ise şunlardır ( MEB Program, 2005: 97–99 ):

**1. Sözel – Dilsel Zekâ**

- 1 Dinleme becerisi yüksektir.
- 2 Kelime oyunlarını sever.
- 3 İyi bir fikir anlatıcısıdır.
- 4 Kitaplarla iç içedir.
- 5 Sözel olarak iyi iletişim kurar.
- 6 Yazmaktan hoşlanır.
- 7 İyi bir hafızası vardır.

**2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ**

- 1 Zihinsel işlemleri kolayca yapar.
- 2 Güçlü bir muhakemesi vardır.
- 3 Kategorileri, ilişkileri fark eder, açıklar.
- 4 Bilgiler arasında bağlantılar kurar.
- 5 Rakamlarla ilgili işlemleri yapmaktan hoşlanır.
- 6 Matematik oyunlarından zevk alır.
- 7 Satranç ve dama gibi oyunlardan zevk alır.

- 8 Soyut ve kuramsal düşünebilir.
- 9 Sebep – sonuç ilişkilerini kolayca anlar.

### 3. Görsel / Uzamsal Zekâ

- 1 Harita, tablo ve diyagramları kolayca okur.
- 2 Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- 3 Resim, sanat etkinliklerinden hoşlanır.
- 4 Yaşına oranla daha iyi şekil çizer.
- 5 Görsel sunuları tercih eder.
- 6 Bulmaca çözmekten hoşlanır.
- 7 Resimlerden daha fazla öğrenirler.
- 8 Kitap ve defterlerini çizerler.
- 9 Nesnelere yerlerini bilir.

### 4. Müziksel / Ritmik Zekâ

- 1 Şarkıların melodilerini hatırlar.
- 2 Güzel şarkı söyler.
- 3 Müzik aleti çalar.
- 4 Ritmik konuşur ya da hareket eder.
- 5 Farkında olmadan mırıldanır.
- 6 Çalışırken masaya vurarak ritim tutar.
- 7 Çevresel gürültülere duyarlıdır.
- 8 Müzik dinleyerek çalışmayı sever.
- 9 Öğrendiği şarkıları sınıfa söyler.

### 5. Bedensel Kinestetik Zekâ

- 1 Duygularını vücut diliyle ifade eder.
- 2 Boya ve hamurla oynamayı sever.

- 3 Nesneleri parçalayıp bütünleştirmeyi sever.
- 4 Küçük kas gelişimi mükemmeldir.
- 5 Bir veya daha fazla sporla uğraşır.
- 6 Otururken elleriyle veya ayaklarıyla oynar.
- 7 Yerinde duramaz.

#### 6. Sosyal / Kişisel Arası Zekâ

- 1 Sosyal ilişki kurmaktan hoşlanır.
- 2 Doğal bir lider olarak görülür.
- 3 Problemi olan arkadaşlarına öğüt verir.
- 4 Organizasyonların baş elemanıdır.
- 5 Bir şeyler anlatmaktan hoşlanır.
- 6 İki ya da daha fazla yakın arkadaşı vardır.
- 7 Başkalarını düşünür, diğerleri onu arkadaşlık için sever.

#### 7. İçsel Zekâ

- 1 Bağımsızlık duygusu güçlüdür.
- 2 Güçlü ve zayıf yönlerini tanır.
- 3 Gerçekçi amaçlar oluşturur.
- 4 Kendini iyi motive eder.
- 5 Hobileri vardır.
- 6 Kendi başına çalışmayı tercih eder.
- 7 Ne hissettiğini doğru bir şekilde söyler.
- 8 Hatalarından ve başarılarından öğrenebilir.
- 9 Öz saygısı yüksektir.

#### 8. Doğa Zekâsı

- 1 Hayvanlara karşı çok meraklıdır.

- 2 Açık havada olmaktan hoşlanır.
- 3 Bahçe işlerini sever.
- 4 Varlıkları sınıflandırmaya meraklıdır.
- 5 Farklı bitki ve hayvanlara ilgi duyar.
- 6 Çevre kirliliğine duyarlıdır.
- 7 Doğa dergilerini ve belgesellerini izler.
- 8 Doğa olaylarına meraklıdır.
- 9 Doğayla baş başa kalmayı sever.

Öğrenme – öğretme sürecinde etkinlikleri planlarken ve sunarken bazı temel öğretim ilkelerini de unutmamak gerekir. Bu öğretim ilkelerinin belli başlıları; öğrenciye görelilik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi ve ekonomiklik ilkesidir.

Program geliştirmenin en önemli öğelerinden birisi öğrenme öğretme sürecidir. Bu nedenle öğretmenler, yapılacak etkinlikleri titizlikle seçip uygulamalıdır. Kazanımlarla örtüşmesine yani amaca hizmet etmesine dikkat etmelidir.

#### **2.4.4. İlgili Araştırmalar**

Karagülle (1988), “İlkokullarda Okutulan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, 1968 Hayat Bilgisi Dersi Programının amaçlar, ilkeler ve içerik yönünden değerlendirilmesini, derste öğrencilerin gösterdiği başarının yeterliliğini, öğretmen ve okul yöneticilerinin derse verdikleri önemin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın amaç, ilkeler ve içerik yönünden yetersiz olduğu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dersin gerekliliği konusundaki görüşlerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Demir'in ( 1998), “ Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Açısında Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında Cumhuriyet Dönemindeki Hayat Bilgisi Programının öğelerini 1998 programıyla karşılaştırmıştır. Bu araştırmadan elde ettiği sonuçlar ise şunlardır: 1998 Hayat Bilgisi Programının öğeleri çağdaş eğitim bilimlerinin özelliklerine göre düzenlenmiştir. Her sınıf için genel hedefler ve özel hedefler belirlenmiş, her amaç için Bloom Taksonomisine uygun faaliyetler düzenlenmiştir. Ayrıca bu programda daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme için Belirtke Tablosu yapılmıştır. 1998 Hayat Bilgisi Programında ünitelerin işleniş sırasına uyulması gibi bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Bayram (2005), araştırmasında, 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının etkililiğini öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 171 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada programlara ilişkin amaçların gerçekleşmesi, temel yapı ve yaklaşımların oluşması, öğrenme – öğretme sürecinde iyi işleyişin sağlanması ve okul iklimi boyutları açısından öğretmen adaylarının düşünceleri alınmıştır. Buna göre, katılımcılar 2004 programının, 1998 programlarına göre daha olumlu sonuç verdiğini belirtmişlerdir.

Gülaydın' ın (2002), “1998 Hayat Bilgisi Dersi Programına ilişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırması, ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre programın; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının düzenlenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
2. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre, programın hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İçerik öğrenim durumları ve sınav

durumlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, genel olarak programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır.
4. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre, genel olarak programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Küçükahmet (2005), araştırmasında 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının değerlendirmeye çalışmıştır. Bulduğu sonuçlara göre araştırmacı birçok kazanımın, kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık ise önyargılı olduğunu, bazı kazanımlarda kavram kargaşası yaşandığını ve bazı kazanımların çok kapsamlı olduğunu ileri sürmüştür. Özellikle Belirli Gün ve Haftaların programa yerleştirilmesinde sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Ve programda yer alan ölçme değerlendirmenin, programın en zayıf halkası olduğunu belirtmiştir.

Turgul (2005),” 2005 İlköğretim 1.; 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, ilköğretim kurumlarına uygulanan 2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin olarak öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucu edinilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 2005 ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının, 1998 programından daha iyi olduğu kabul edilmiştir.
2. Kazanım sayılarının bağlı olduğu temalara ve sınıflara göre yeterli olmadığı görülmüştür.
3. Temalar, öğrenme alanları ve bağlı olduğu beceri ve kazanımlarla örtüşmektedir. Kazanım sayılarına göre temalar için belirlenen ders saati de yeterlidir.
4. Araştırmada öğretmenlerin hizmet yılları, cinsiyetleri, çalıştığı yerleşim yerleri, mezun oldukları okul, okuttuğu sınıf, çalıştığı okulun durumu bakımından, programın genel

durumu, becerileri ve kazanımı, teması, etkinliği ve ölçme değerlendirmesine ilişkin maddelerle ilgili ortalamalar, standart sapmalar hesaplanarak, aralarında anlamlı bir fark yorumlanmıştır. Buna göre hizmet yılları, çalıştıkları yerleşim yerini mezun oldukları okulun, okuttukları sınıfın, boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı, diğer boyutlarda ise, anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Özden (2005), “ Hayat Bilgisi Pilot Programın, 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması” adlı araştırmasında, Hayat Bilgisi Dersi Programını değerlendirmeye çalışmıştır. Bunun için, Samsun ilinde bulunan ve programı uygulayan 20 sınıf öğretmeniyle görüşerek veri toplanmıştır. Buna göre, katılımcıların bir kısmı, programda öngörülen kazanımların değiştirilmesini doğru bulurken, bir kısmı da değişikliği gereksiz bulmuştur. İçerik konusunda katılımcılar eski programda bilgi yüklemesinin ancak yeni programda bilgiye ulaşmanın esas alındığını, fakat aynı zamanda içerikte belirsizlik olduğunun da belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcılar, etkinlikleri günlük yaşamla bağdaştırmakta güçlük yaşadıklarını, etkinliklerin kendi sorumluluklarını arttırdığını ve bu nedenle zaman zaman kazanımlar arasında kopukluklar yaşandığı şekilde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar uygulamada en çok sıkıntı çektikleri konunun ise ölçme ve değerlendirme olduğunu ifade etmişlerdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde, araştırmanın nasıl yürütüleceği, model, evren ve örnekleme tespiti, veri toplama aracı, bu aracın geliştirilmesi, toplanacak verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin açıklamalar yer alacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,



2000). Betimsel nitelikli araştırmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler. Genellikle bir survey yöntemi olan betimleme yöntemi, grupla ilgili genişliğine bir çalışmadır. Çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılır. Tarama modeli araştırmalar ile öğretmenler, denetmenler ve yöneticiler hakkında bilgi toplamak, bunları değişkenlerle olan ilişkileri yönünden incelemek kolay olmaktadır (Kaptan, 1998: 59 – 62).Gerekli olan literatür incelemesi eşliğinde, Yeni Hayat Bilgisi Dersi Programında belirlenen kazanımların, önerilen etkinliklerle gerçekleştirebilme düzeyini belirlemek için literatür taraması, uzman görüşleri ve öğretmenlerle yapılarak yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler ışığında anket hazırlanmıştır. Bu yolla uygulanmakta olan ilköğretim Hayat Bilgisi Programında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların gerçekleştirilmesi için, önerilen etkinliklere ilişkin öğretmenlerin hali hazırdaki görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ve alan yazın incelemesinden elde edilen bilgiler, bulgulara da dayalı olarak öneriler gerçekleştirilmiştir.

### **3.2.Evren**

Araştırmanın alışma evreni Bursa ili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görevli, ilköğretim 1. kademe (1. , 2. ve 3. sınıflar) alışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

### **3.3.Örnekleme**

Araştırmanın örnekleme seçiminde çeşitli teknikler yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar, şans, sistematik ve küme yöntemidir ( Kaptan, 1991: 120). Bu araştırmada amacımıza uygun olan “küme yöntemi” kullanılmıştır. Bu örnekleme biçiminde; Bursa ilinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında, 1. kademedede, 30 okulda görev yapan sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Bu okullardaki 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin 350'si araştırmaya dahil edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma için gerekli veriler, ilgili literatürün taranması ve anket olmak üzere iki kaynaktan toplanmıştır. Literatürde bulunan ilgili kaynakların taranması sonucu, bu kaynaklardan yararlanılarak, uzman görüşleri doğrultusunda anket maddeleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu anket formu ile ilköğretim 1. kademedeki görevli öğretmenlerin, konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerini almak için geliştirilen ölçme aracı iki bölüme ayrılmıştır. Anketin birinci bölümünde, kişisel bilgilere yönelik 8 soru bulunmaktadır. 2. bölüm ise, 2007 Hayat Bilgisi Dersi etkinlik ve kazanımlarıyla ilgili toplam 40 maddelik öğretmen görüş ölçeğinden oluşmaktadır. 1. ve 2. bölümde toplam 48 madde yer almaktadır.

Anket formunun ikinci kısmını 40 maddeden oluşan ölçekte beşli Likert Tipi derecelendirme ölçeği oluşturmaktadır. Öğretmenlere araştırma ile ilgili olarak çeşitli ifadeler verilmiş, her bir ifade için görüşlerini 1 – 5 arasında (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir.

Hazırlanan 62 maddelik taslak anket formu önce geçerlik çalışması için, 5 sınıf öğretmeni ve 3 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Bunun sonucunda da maddelerin anlaşılabilirliği, kapsamı ve içeriği açısından 3 madde elenmiştir. Sonra taslak anket formu güvenilirlik çalışması için, Bursa ili 1. kademedeki görev yapan 186 öğretmene uygulanmıştır ve ön incelemeden geçirilmiştir. Yapılan faktör analizinde faktör yükü 0.35 ve daha üstü maddeler alınmış bu şekilde 19 madde elenmiştir. Yapılan düzenlemelerle anket formuna son şekli verilmiş ve anket, Bursa İli İlköğretim okullarında 1. kademedeki görev yapan 350 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Eksik, yanlış ya da ciddiyetle doldurulmadığı anlaşılan 54 anket

formu değerlendirmeye alınmamıştır. Geri kalan 296 anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanım ve etkinliklerine ilişkin frekans, yüzde, aritmetik hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Kesinlikle Katılıyorum	4.20–5.00 = Yeterli
Katılıyorum	3.40- 4.19 = Yeterli
Kararsızım	2.60- 3.39 = Yeterli Değil
Katılmıyorum	1.80- 2.59 = Yeterli Değil
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00- 1.79 = Yeterli Değil

### 3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak 2006 – 2007 öğretim yılı Mayıs ayı Bursa ili ve ilçesindeki örnekleme dâhil edilen okullarda görev yapan 1, 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinden 350'sine uygulanmıştır. Anket formları bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış, anket formlarının cevaplandırılması için öğretmenlere gerekli süre tanınmış, formlar yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anket formlarının bir kısmı da hizmet içi eğitim kurslarında bulunun öğretmenlere dağıtılmış ve uygulanmıştır. Eksik, yanlış ya da ciddiyetle doldurulmadığı anlaşılan 54 anket formu değerlendirmeye alınmamıştır. Bunlar içerisinde 296 anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 12,0 paket programından faydalanılarak frekans, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Verilerin SPSS programından yararlanılarak yapılan istatistiksel analizinde alt problemler doğrultusunda sıra izlenmiştir.

Deneklerin, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, 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. Varyansların homojen olmadığı durumlarda varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney –U Tesitne başvurulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklere ilişkin bulgulara ve araştırmanın amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmacının elde ettiği ham verilerin, verilerin analizinde belirtildiği metotlarla analiz edilmesi sonucunda araştırma hakkında bulgulara ulaşılmıştır. Problemin çözümü için, araştırmacı tarafından elde edilen bulgular yorumlanarak problemin çözümüne ışık tutulmuştur. Yapılan yorumlarla araştırmaya değişik bakış açıları kazandırılmıştır.

#### 4.1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılanların cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi, görev yaptığı yerin ve ikili ve normal öğretim yapma durumları f ve % dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin cinsiyete göre % ve f dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin cinsiyet durumları	f	%
Kadın	163	55,1
Erkek	133	44,9
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre

araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin oranı %55,1 iken erkek öğretmenlerin oranı % 44,9 olduğu görülmektedir. Bu da kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğu göstermektedir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin kıdem durumlarına göre % ve f dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin Kıdem Durumları	f	%
1- 5 yıl	22	7,4
6–10 yıl	44	15,2
11–15 yıl	84	27,4
16–20 yıl	67	23,3
21 ve üzeri	79	26,7
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin kıdem durumuna göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdem durumu 11–15 yıl % 27,4; 21 ve üzeri % 26,7; 16–20 yıl % 23,3; 6–10 yıl %15,2; 1- 5 yıl % 7,4 oranındadır. Bu sonuca göre araştırmaya katılanların çoğunluğu 11–15 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin mezun oldukları okul türüne göre % ve f dağılımları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü	f	%
Ön lisans	99	33,4
Lisans	187	63,2
Yüksek lisans	10	3,4
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin Lisans mezunu % 63,2; ön lisans %33,4; yüksek lisans mezunu %3,4 olduğu görülmektedir. Buda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun lisans mezunu olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin sınıf mevcutlarına göre % ve f dağılımları Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı**

Sınıf Mevcutları	f	%
20–30 kişi	125	42,2
31–40 kişi	117	39,5
41–50 kişi	54	18,2
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerden sınıf mevcudu 20–30 kişi % 42,2; 31–40 kişi % 39,5; 41–50; kişi % 18,2 oranında bulunmuştur.

#### 4.1.5. Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin okuttuğu sınıf düzeyine göre % ve f dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyi	f	%
1. sınıf	91	30,4
2. sınıf	95	33,1
3 sınıf	107	36,5
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 6' da gösterilmiştir. Buna göre 1. sınıfı okutan öğretmenler % 30,4; 2. sınıfı okutan öğretmenler % 33,1; 3. sınıfı okutan öğretmenler % 36,5 oranında bulunmuştur.

#### 4.1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin görev yaptığı yere göre % ve f dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yere Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin Görev Yeri	f	%
İl merkezi	214	72,3
İlçe merkezi	64	21,6
Belde	18	6,1
<b>Total</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>



Öğretmenlerin görevli olduğu okulların ikili ya da normal öğretim yapma durumuna göre dağılımı Tablo 7' de verilmiştir. . Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenler % 72,3; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler % 21,67; beldede görev yapan öğretmenler % 6,1 oranında bulunmuştur.

#### **4.1.7. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okulların İkili ya da Normal Öğretim Yapma Durumuna Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin görevli olunan okulun ikili ya da normal öğretim yapma durumuna göre % ve f dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8: Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okulların İkili ya da Normal Öğretim Yapma Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Okulların normal ya da ikilli öğretim yapma durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Normal Öğretim	58	19,6
İkili Öğretim	238	80,4
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Öğretmenlerin görevli olduğu okulların ikili ya da normal öğretim yapma durumu Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre ikili öğretim yapan öğretmenler % 80,4; normal öğretim yapan öğretmenler % 19,6 oranında bulunmuştur.

## **4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmada iki alt problem belirlenmiş ve bu alt problemlere ilişkin yapılan istatistik çözümler ve bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

### **4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi “Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarının önerilen

etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirebilme düzeyi açısından öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlere uygulanan anket formundaki maddeler kendi içerisinde ilişkilendirilerek 7 alt boyut oluşturulmuştur. Söz konusu problem çerçevesinde öğretmenlerin programa ilişkin ölçekteki her bir maddeye verdikleri cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması tablolar halinde gösterilmiştir.

#### 4.2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Niteliğine İlişkin Bulgular**

Madde No	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
1	Tüm kazanımlar için etkinlik örneklerine yer verilmiştir.	296	3.91	.92
3	Etkinlik örnekleri öğrencilerin temalarla ilgili temel kavramları tanımlarını sağlayacak özelliktedir	296	3.72	.91
5	Programında yer alan etkinlikler istenilen davranışı gerçekleştirici niteliktedir.	296	3.80	.90
6	Programında önerilen etkinlikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak niteliğe sahiptir.	296	3.76	.96
17	Önerilen etkinlikler genel olarak sınıf düzeyine uygundur.	296	3.81	1.01
22	Çoğunlukla bir kazanım için birden çok etkinlik verilmiştir.	296	3.48	.98
24	Tüm kazanımlar için etkinlik örneklerine yer verilmiştir	296	3.51	.99
25	Hayat Bilgisi kazanımları ile dersin amaçları uyuşmamaktadır	296	3.55	1.09
28	Önerilen süre etkinliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli değildir.	296	2.52	1.12
29–16	Önerilen etkinlikler konunun kazanımlarıyla örtüşmektedir.	296	3.65	.91
31	Önerilen kazanımlar için verilen etkinlikler konunun	296	3.54	.93

	anlaşılabilmesi için, yeterlidir.			
38	Önerilen etkinlikler dersin özelliğine uygun değildir	296	3.59	.97

Değişen ve gelişen dünyada yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim – öğretim programlarıdır (Özden, 2005: 411). Hayat bilgisi programı dahil tüm öğretim programlarının niteliği, eğitimin başarısı için yaşamsal bir öneme sahiptir. Çünkü bu boyut programın çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu sebeple programların niteliği çalışmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenler programda etkinlik ve kazanımlara yeterince yer verildiğini ( $\bar{X}=3,91$ ) belirtmişlerdir. Öğretmenler etkinlik örneklerinin öğrencilerin temalarla ilgili kavramaları tanımlarını sağlayacak özellikte olduğu ifadesine de ( $\bar{X}=3,72$ ) oranında katılmışlardır. Programında yer alan etkinlikler istenilen davranışı gerçekleştirici niteliktedir görüşüne öğretmenler, “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,80$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da kazanımların amacına ulaştığını ve etkinliklerin de bu amaca uygun hizmet ettiğini düşündürmektedir. 6. maddede programında önerilen etkinlikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak niteliğe sahiptir görüşüne öğretmenler, “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,76$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da etkinliklerde öğrenci merkezli yöntemlere ağırlık verildiğini, öğrencilerin aktif olarak derse katıldıklarını göstermektedir. 17. maddede önerilen etkinlikler genel olarak sınıf düzeyine uygundur görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,81$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da etkinliklerin hazırlanmasında genel olarak öğrencilerin gelişimsel özelliklerin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. 22. maddede çoğunlukla bir kazanım için birden çok etkinlik verilmiştir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,48$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Konunun anlaşılması açısından birden fazla etkinliğin verilmesi olumlu bir durum olarak düşünülmektedir. 24. maddede tüm kazanımlar için etkinlik örneklerine yer verilmiştir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,51$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 25. madde de hayat bilgisi kazanımları ile dersin amaçları uyuşmamaktadır görüşüne öğretmenler “

Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.55$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bu maddenin standart sapma değeri ( $S = 1.09$ ) düzeyi ile biraz yüksektir. Buda bu maddeye verilen görüşler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 28. maddede önerilen süre etkinliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli değildir görüşüne öğretmenler “ Kararsızım” ( $\bar{X} = 2.52$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine bu maddenin standart sapma değeri ( $S = 1.12$ ) düzeyi ile yüksektir. Bu durum öğretmenlerin verdiği görüşler arasında farklılıklar olduğunu gösterir. 16.maddede önerilen etkinlikler konunun kazanımlarıyla örtüşmektedir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.75$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da programdaki etkinlikler ve kazanımlar arasında bir uyum sağlandığını düşündürmektedir. 29. maddede aynı önermeye öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.65$ ) görüş bildirmişlerdir. Her iki ifadedeki sonuçların birbirine yakın çıkması öğretmenlerin anket sorusuna samimi bir şekilde cevap verdiğini göstermektedir. 31.maddede önerilen kazanımlar için verilen etkinlikler konunun anlaşılabilmesi için yeterlidir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.54$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 38. maddede önerilen etkinlikler dersin özelliğine uygun değildir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.59$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin geneli Hayat Bilgisi Programı niteliğiyle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir diyebiliriz. Küçükahmet (2005), yaptığı araştırmasının sonucunda, bazı kazanım cümlelerinin kazanım ifadesi ile bitmediğini, bazı kazanımların çok karmaşık ifade edildiğini, bazı kazanım ifadelerinin önyargılı olduğunu, bazı kazanımlara da yanlış temalarda yer verildiğine dikkati çekmiştir. Bulut’un (2006) “ Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi öğretim programı kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerin genelinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 3.88$ ) olup, “çok” düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Yine Uğur’un (2006) “ 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasında öğretmenler programın genel durumuyla ilgili anket formundaki 1-10

arasındaki 10 maddeye ( $\bar{X} = 3.07$ ) düzeyi ile oldukça katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buda programın niteliğinin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.1.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yaşamla İlişisine Dönük Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yaşamla ilişkisine dönük bulgularına ve yorumlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yaşamla İlişisine Dönük Bulgular**

Madde No	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
2	Önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.	296	3.65	1.10
9	Önerilen etkinlikler öğrencilerin gerçek yaşamda kullanacağı aktiviteleri içermektedir.	296	3.83	.83
19	Etkinliklerde kullanılan araç gereçler günlük hayatta kolaylıkla temin edilebilir.	296	3.40	1.11
35	Program, çocuğun yaşam için gereksinim duyacağı bilgi ve becerilere öncelikle yer vermiştir.	296	3.79	.90

Öğretim programlarının önemli boyutlarında biri de öğretim sürecidir. Programın bu boyutu öğretim etkinliklerini kapsar. 2004 programında amaçlara ulaşılabilmesi için, özellikle etkinliklerin üzerinde durulmuştur. Öğretim etkinlikleri, öğretim ilkelerini dikkate alarak hazırlanmalıdır. Programda yer alan kazanım ve etkinlikler, öğrencileri araştırmaya yöneltecek, ezbercilikten uzak, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak, farklı zekâ alanlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak, öğrencinin yaparak yaşayarak gerçekleştirebileceği, onun ilgi ve gereksinimlerini karşılayabileceği yaşam konularını içermelidir. Unutulmaması gereken bir nokta da, programda verilen etkinliklerin örnek niteliğinde olduğudur. Bireysel farklılıklar ve

çevresel koşullar dikkate alınarak uygulanmada esnek davranılmalıdır.

Buna yönelik olarak tablo 10 incelendiğinde, 2. maddede Hayat bilgisi programında yer alan etkinlik örnekleri temalardaki temel kavramları tanımlarını sağlayacak düzeydedir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.65$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 9. maddede önerilen etkinlikler öğrencilerin gerçek yaşamda kullanacağı aktiviteleri içermektedir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.83$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde etkinliklerin uygulanabilir özellikte olduğu görüşüyle tutarlı bir sonuç ortaya koymaktadır. 19. maddede etkinliklerde kullanılan araç gereçler günlük hayatta kolaylıkla temin edilebilir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.40$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bu maddenin standart sapma değeri ( $S = 1.11$ ) biraz yüksektir. Bu da görüşler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 35. maddede program, çocuğun yaşam için gereksinim duyacağı bilgi ve becerilere öncelikle yer vermiştir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.79$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, programın öğretmen merkezli bir anlayıştan, öğrenci merkezli bir anlayışa getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Okvuran ( 2005 ), yaptığı araştırmasında “ 2005 ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının, 1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı ile karşılaştırması” ile ilgili araştırmasında, davranışçı yaklaşımın yerine yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini, hedef ve davranış ifadesinin yerine kazanım ve beceri ifadesinin kullanıldığını, ünitelerin yerini temaların aldığını, programda öğrencinin bakış açısının temel alındığını, bilgileri ezberletme yerine, günlük hayatta ihtiyaç duyulan temel becerilerin edinilmesinin önemsendiğini, sonuçtan çok sürecin önemli olduğunu saptamıştır. Polat, Tanrıverdi ve Apak ( 2005), Hayat Bilgisi Dersi Programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilir düzeyine ilişkin yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, yeni programı uygulayan öğretmenlerin 1–3. sınıflarda yer alan kazanımların büyük oranda gerçekleştirilebilir düzeyde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak, 2004 programının, 1998 programına göre öğrenciyi daha fazla merkeze aldığı, onun ilgi ve gereksinimlerini daha çok ön plana çıkardığı, kazanım ve etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirildiği söylenebilir.

#### 4.2.1.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yeni Değerlere Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yeni değerlere uygunluk düzeyine ilişkin bulgularına ve yorumlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

**Tablo 11: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yeni Değerlere Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular**

Madde No	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
8	Önerilen etkinlikler, Programın ön gördüğü çoklu zekâ uygulamalarına uygun olarak hazırlanmıştır.	296	3.71	.93
12	Önerilen etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri çalışmaları içermektedir	296	3.59	.98
13	Hayat Bilgisi Programında yer alan etkinlikler öğrencilerin araştırma yaparak öğrenmelerini sağlayacak özelliğe sahiptir.	296	3.69	1.00
15	Önerilen etkinlikler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici özelliğe sahiptir.	296	3.57	.92
26	Önerilen etkinlikler ile ara disiplinler arasında uyum sağlanamamıştır	296	3.36	1.04
34	Etkinlikler birden çok zekâ alanına hitap ettiği için Öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	296	3.71	.91

Hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için özgün iradeye sahip, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, problemler karşıısında çok çeşitli çözüm nerileri getirebilen, yenilikçi, bireylerin yetişmesi gerekmektedir. 2004 Hayat bilgisi programı, öğrencileri değişen ve hızla gelişen dünyaya hazırlamak amacıyla çeşitli beceriler belirlemiştir. Yeni programla birlikte “oklu zekâ” kavramı ön plana çıkmıştır. Çoklu zekâ yaklaşımı öğretimde her zekâ alanının belirli oranlarda kullanılması ilkesine dayanmaktadır. Hazırlanan programla öğrencilere kazandırılacak çeşitli beceriler belirlenmiştir. Bu becerilerden biri öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirmedir. Yaratıcı düşünme, yenilik arayan, sorunlara farklı çözüm yolları getirebilen, buluşçu ve bireyin kendisine özgü düşünme biçimidir (Özben ve Argun, 2001: 66). Araştırma becerisi yeni ilköğretim programlarında önemle vurgulanan becerilerdendir. Araştırma becerisi, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme, problemi çözmek amacıyla gerekli planlamayı yapma, çıkabilecek sonuçları tahmin etme ve çıkan sonuçları test etmeyi kapsar (MEB, 2005). Programda önemle belirtilen bir başka beceri ise problem çözmedir. Problem özme becerisinde amaç, öğrencinin karşıısına çıkabilecek problemleri çözmek için gerekli olan becerileri ona kazandırmaktır. Hazırlanan program ayrıca, belirlenmiş ara disiplinlerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, 8. maddede önerilen etkinlikler, Programın n gördüğü çoklu zekâ uygulamalarına uygun olarak hazırlanmıştır görüşüne ğretmenler, “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3.71$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da çoklu zekâ kuramının öğretmenler tarafından farkında olunduğunu ve programın çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşündürmektedir. 12. maddede önerilen etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri çalışmaları içermektedir görüşüne ğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3.59$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 13. maddede Hayat Bilgisi Programında yer alan etkinlikler öğrencilerin araştırma yaparak öğrenmelerini sağlayacak özelliğe sahiptir görüşüne “Katılıyorum” ( $\bar{X}=3.69$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 15. madde de önerilen etkinlikler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici özelliğe



sahiptir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.57$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da her iki madde de yer alan ifadelerde öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması açısından tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur. 26. maddede önerilen etkinlikler ile ara disiplinler arasında uyum sağlanamamıştır görüşüne öğretmenler, “Kararsızım” ( $\bar{X} = 3.36$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine bu maddenin standart sapma değeri ( $S = 1.04$ ) düzeyi ile biraz yüksektir. Bu durum öğretmenlerin verdiği görüşler arasında farklıklar olduğu gösterir. 34. maddede etkinlikler birden çok zekâ alanına hitap ettiği için öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.71$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda bu maddenin 8. maddedeki çoklu zekâ uygulamasıyla ilgili görüşle örtüştüğü görülmektedir.

Bu sonuçlar paralelinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yeni Değerlere Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genelde katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Hızla değişen ve gelişen dünyada ayak uydurabilmek için yukarıda bahsedilen becerilere sahip olunması gerektiği ve bu becerilere de programda yer verildiği bulgular sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgulara dayalı olarak, araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin, yeni hayat bilgisi öğretim programını “yeni değerler” olarak nitelenen özelliklere uygun olarak gördükleri yorumu yapılabilir. Bu durum, gelecek kuşakları nitelikli şekilde hayata hazırlama bakımından umut vericidir.

#### **4.2.1.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin bulgulara ve yorumlara Tablo 12’de yer verilmiştir.

**Tablo 12: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Bulgular**

Madde No	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
18	Etkinlikler genellikle öğrencilerin tek başlarına yapamayacakları düzeydedir.	296	2.93	1.17
21	Önerilen etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre seçilmiştir.	296	3.38	.97
23	Bütün etkinlikler öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir	296	3.07	1.13
30	Verilen etkinlikler kolaylıkla gerçekleştirilebilecek düzeydedir.	296	3.46	.98
33	Önerilen etkinlikler sayesinde öğrenciler kendi öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.	296	3.63	.95

Yeni programda öğrenciler, geleneksel eğitim ortamındaki edilgen durumundan çıkarak, daha fazla etkin olurlar. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu için, öğrenme etkinliklerinin planlanması ve hazırlanması da öğrenciyi merkeze alarak yapılmalıdır. Bu yapılırken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ihtiyaçları, ilgileri, yetenekleri ve öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır. Yeni yaklaşımla öğrenenler, edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine, etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Yeni programla beraber öğrenciye sorular soran, problemler kuran ve çözen, sürece aktif olarak katılan, etkinliklerde rol alan, kendi öğrenmesini kendisi oluşturan bir rol öngörülmektedir. Öğrenme ortamında her öğrenci özgün ve saygıdeğer olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 12 incelendiğinde, 18. maddede etkinlikler genellikle öğrencilerin tek başlarına yapamayacakları düzeydedir görüşüne öğretmenler “Kararsızım” ( $\bar{X} = 2.93$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bu maddenin standart sapma değeri (S= 1.17) yüksektir. Bu da görüşler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 21. maddede önerilen etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre seçilmiştir görüşüne öğretmenler “Kararsızım “ ( $\bar{X} = 3.38$ )

düzeyinde görüş bildirirken, 23. maddede bütün etkinlikler öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir görüşüne “Kararsızım” ( $\bar{X} = 3.07$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bu maddedeki standart sapma değeri ( $S = 1.13$ ) düzeyindedir. Buda bu maddeye verilen öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 30. maddede verilen etkinlikler kolaylıkla gerçekleştirilebilecek düzeydedir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.46$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 33. maddede önerilen etkinlikler sayesinde öğrenciler kendi öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.63$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşım anlayışının paralelinde bir sonuç olduğu görülmektedir.

Düzenlenen öğretim programlarında, yapılacak etkinliklerin öğrenciye göre yapılması ve öğrenciyi merkeze alması önemlidir. Öğrenci merkezli etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrencinin düşünmesini, araştırmasını, var olan bilgiyi kullanmasını ve yeni bilgiler elde etmesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Bu bilgiler paralelinde Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin programın öğrenci merkezli yaklaşımla hazırlandığı ve etkinliklerde öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığına ilişkin önermelerin çoğuna olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bulut’un (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretim programında öngörülen kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri ( $\bar{X} = 3.83$ ) düzeyinde bulunmuştur. Bu da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### **4.2.1.5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çağdaş Öğrenme Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının çağdaş öğrenme yöntem ve tekniklerin uygunluğuna ilişkin bulgular ve yorumları Tablo 13’ de verilmiştir.

**Tablo 13: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çağdaş Öğrenme Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular**

Madde No	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
14	Programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.	296	3.73	.97
27	Önerilen etkinlikler daha fazla öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir	296	3.68	.99
36	Program çocuğun öğrenirken eğlenebileceği etkinliklere yer verilmiştir.	296	3.91	.88
37	Geleneksel yöntem ve tekniklerden çok etkinlik temelli yöntemlere ağırlık verilmiştir.	296	3.87	.86

Hazırlanan hayat bilgisi öğretim programda yenilikçi bir bakış açısı bulunmaktadır. Programda geleneksel yöntemlerden çok öğrenci merkezli, çağdaş yöntemlere ağırlık verildiği görülmektedir. Bu şekilde öğrencinin süreçte daha aktif hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.73$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 27. maddede önerilen etkinlikler daha fazla öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.68$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci merkezli yöntemlerin yeni programın öngörülürleri arasında yer alması ve öğretmenlerin bu içerikteki maddelere katılması olumlu bir durum olarak görülmektedir. 36. maddede program çocuğun öğrenirken eğlenebileceği etkinliklere yer verilmiştir görüşüne öğretmenler “Katılıyorum“ ( $\bar{X} = 3.91$ ) düzeyinde görüş

bildirmişlerdir. Program anlayışının öğrenci merkezli olması, bu sonuçla tutarlı bir görüş ortaya koymaktadır. 37. maddede geleneksel yöntem ve tekniklerden çok etkinlik temelli yöntemlere ağırlık verilmiştir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” (  $\bar{X} = 3.87$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgulara dayanılarak sonuç olarak, öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çağdaş Öğrenme Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğuna ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Özden’in ( 2006) “ 2004 Hayat Bilgisi Pilot Programlarının 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması” adlı araştırmasında öğretmenler öğrenme-öğretme süreci açısından 2004 programını, 1998 programına göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bu yöntemleri gerektiği gibi uygulaması ve istenilen verimi alabilmesi için bu konuda yeterince bilgilendirilmesi gerekir.

#### 4.2.1.6. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmene Görelik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmene görelik verilerine ilişkin bulguları ve yorumları Tablo 14’ de verilmiştir.

**Tablo 14: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmene Görelik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Madde No	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
7	Programda verilen etkinliklerin hepsi uygulanabilir özelliktedir.	296	3.34	1.09
10	Önerilen etkinlikler düzenlenirken bireysel farklılıklar	296	3.26	1.00

	dikkate alınmıştır.			
11	Önerilen etkinlikler bölgesel ihtiyaçlara göre esnek düzenlenmiştir.	296	2.95	1.09
22	Çoğunlukla bir kazanım için birden çok etkinlik verilmiştir.	296	3.48	.98
32	Programda yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri her yönüyle hem öğretmene hem de öğrenciye büyük kolaylık sağlar.	296	3.67	.93

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayan öğretmenlerin de birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen; öğretim sürecinde öğretim ortamını düzenlemek, öğrencilerin aktif olarak katılacakları etkinlikler hazırlamak ve ders saatlerinde öğrencilere rehberlik yaparak kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir rol üstlenmek durumundadır. Yani yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturması sağlayacak ortamlar oluşturmakla sorumludur. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur.

Tablo 14 incelendiğinde, 7. maddede programda verilen etkinliklerin hepsi uygulanabilir özelliktedir görüşüne öğretmenler, “Kararsızım” ( $\bar{X}=3.34$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine bu maddenin standart sapma değeri ( $S= 1.09$ ) düzeyi ile biraz yüksektir. Bu da görüşler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 10. maddede önerilen etkinlikler düzenlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır görüşüne öğretmenler, “Kararsızım” ( $\bar{X} = 3.26$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine bu maddenin standart sapması ( $S= 1.00$ ) düzeyi ile biraz yüksektir. 11. maddede önerilen etkinlikler bölgesel ihtiyaçlara göre esnek düzenlenmiştir görüşüne öğretmenler, “Kararsızım” ( $\bar{X} = 2.95$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bu maddenin standart sapma değeri ( $S= 1.09$ ) düzeyi ile biraz yüksektir. Bu da görüşler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 22. maddede çoğunlukla bir kazanım için birden çok etkinlik verilmiştir görüşüne öğretmenler “

Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.48$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Konunun anlaşılması açısından birden fazla etkinliğin verilmesi olumlu bir durum olarak düşünülmektedir. 32. maddede Programda yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri her yönüyle hem öğretmene hem de öğrenciye büyük kolaylık sağlar görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.67$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Yeni hazırlanan programla öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli bir anlayışa geçilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle yeni programla birlikte öğretmen rollerinde de değişiklikler olmuştur. Programda hem öğrencinin hem de öğretmenin aktifliği ön planda tutulmuştur. Unutulmamalıdır ki, bir programın etkililiği, programı uygulayan öğretmenlerin bu işteki ustalıklarına bağlıdır. Eğer öğretmenler bu konuda gerekli özeni göstermezler, programın kâğıt üzerinde kalmasına sebep olurlar. Bu nedenle öğretmenler, bu konuda gerekli özeni göstermeli, programın gerektirdiği yeterliliklere göre kendilerini yetiştirmelidirler. Öğretmenler, eğitimde yaşanan değişimlerin kendilerine yüklerin rollerin farkındadırlar ve bu rolleri benimsemektedirler. Ancak öğretmenlerin bu konuda çeşitli eksiklerinin olduğu da bir gerçektir. Bu sebeple, yeni ilköğretim programının getirdiği yenilikler konusunda öğretmenlere kapsamlı hizmet içi kurslar verilmelidir, öğretmenlerin bu konulardaki eksiklikleri giderilmelidir.

#### 4.2.1.7. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin bulguları ve yorumları Tablo 15’ de verilmiştir.

**Tablo 15: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Madde	ÖNERMELER	N	$\bar{X}$	S
-------	-----------	---	-----------	---

No				
20	Kazanımlar için verilen etkinlikler konunun anlaşılması için yeterlidir.	296	3.39	1.00
39	Önerilen etkinlikler Atatürkçü Düşünce Sisteminin kazandırılması için yeterlidir.	296	3.47	1.09
40	Programın kazanımları için önerilen etkinlikler içeriğe uygun değildir	296	3.67	.94

Programlarda içerik kazanımlara ulaşmak için bir araçtır. İyi bir öğretiminin temel esaslarından biri, içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmesi ve aşamalı bir şekilde uygulanmasıdır. İçeriğin belirlenmesinde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Programın başarılı olması için, içerik ile kazanımlar arasında uyum sağlanmalıdır.

Tablo 15 incelendiğinde, 20. maddede kazanımlar için verilen etkinlikler konunun anlaşılması için yeterlidir görüşüne öğretmenler “ Kararsızım” ( $\bar{X} = 3.39$ ) görüş bildirmişlerdir. Ancak bu maddenin standart sapma değeri ( $S=1.00$ ) yüksektir. Bu da öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. 39. maddede önerilen etkinlikler Atatürkçü Düşünce Sisteminin kazandırılması için yeterlidir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.47$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buda programda Atatürkçü Düşünce Sistemiyle ilgili konulara yeterince yer verildiğini düşündürmektedir. 40. maddede programın kazanımları için önerilen etkinlikler, içeriğe uygun değildir görüşüne öğretmenler “ Katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.67$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bu bulguların sonucunda, Hayat Bilgisi Öğretim Programında tematik yaklaşımın benimsendiği ve yakından uzağa ilkesinin uygulandığı söylenebilir. Bu paralellikte öğretmenler programın içeriğiyle ilgili genelde olumlu görüş bildirmişlerdir. Nitekim



Özden'in (2005) "2004 Hayat Bilgisi Pilot Programlarının 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması" adlı yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin içeriğin değişiminde olumlu düşüncelere sahip olduğu, programda bilgi yükleme yerine, bilgiye ulaşma yolunun yer aldığını saptamıştır. Bu bulgular da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### 4.2.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemi, Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarının programda önerilen etkinlikler ile gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi, görev yaptığı yeri ve ikili ve normal öğretim yapma durumları açısından görüşleri arasında fark var mıdır? Şeklinde belirlenmişti. Değişkenler açısından öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması sırası ile verilmiştir.

##### 4.2.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyeti açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuçlar Tablo 16 'da verilmiştir.

**Tablo 16: Önerilen Etkinliklerle Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Levene Test		sd	T	Anlamlılık Düzeyi
				F	Sig.			
Bayan	163	3.51	.56	.499	.480	294	-.916*	.361
Erkek	133	3.57	.56					

(\* p>.05)

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bayan öğretmenler ile ( $\bar{X}=3.51$ ) erkek

öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.57$ ) görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca bayan ve erkek öğretmenlerin görüşleri de homojenlik göstermektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmasında cinsiyet değişkeni açısından farklılığın olmadığını göstermektedir. Görüşler arasında farklılık olmaması, programın uygulanması açısından olumlu bir sonuçtur ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olması gerektiğine ilişkin önemli bir göstergedir de denebilir.

#### 4.2.2.2. Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin kıdem açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda kıdem değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17: Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması ANOVA Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Levene Test F Sig	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	.530	4	.133	2.045 .88	.418*	.795
Gruplarıçi	92.219	291	.317			
Toplam	92.749	295				

\*p>.05

Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem açısından yapılan ANOVA analizi sonucunda farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1–5 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3.47$ ), 6–10 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3.53$ ), 11–15 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3.56$ ), 16–20 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3.49$ ) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3.54$ ) arasında görüşlerde farklılık olmaması, öğretmenlerin programa uyum sağlamada eski ya da yeni olmalarının çok önemli bir etken olmadığını düşündürmektedir. Ancak bu

öğretmenlerin bu programla ilgili hizmet içi eğitim almış olmaları da bunda bir etken olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenler arasında kıdem açısından fark olmamakla beraber 1–5 yıl kıdeme sahip olanların diğer öğretmenlerden ortalama açısından biraz daha düşük olduğu görülmekle beraber anlamlı fark oluşturmamaktadır.

#### 4.2.2.3. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere (varyanslar homojen olmadığından) Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Önerilen Etkinliklerle Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Karşılaştırılması**

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	sd	H(X <sup>2</sup> )	Anlamlılık Düzeyi
Ön lisans	99	3.4942	149.95	2	.244	.885
Lisans	187	3.5675	148.40			
Yüksek lisans	10	3.5200	135.95			

(Levene testi: 6.728; p>.05)

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere (varyanslar homojen olmadığından) Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. (H=.224; p>.05). Görüşler arasında farklılık olmaması öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerinin öğretmenlerin görüşleri için önemli bir etken olmağını düşündürmektedir.

#### 4.2.2.4. Sınıf Mevcudu Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek üzere (varyanslar homojen olmadığından) Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Açısından Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	Sıra Ort.	sd	H(X <sup>2</sup> )	Anlamlılık Düzeyi	Gruplar Arası Manidarlık
1- 20–30 kişi	125	3.64	156.39	2	14.045	.001	1–3 2–3
2- 31–40 kişi	117	3.61	158.26				
3- 41–50 kişi	54	3.16	109.08				

(Levene testi: 32.182; p<.05)

Öğretmenlerin görüşleri okuttukları sınıfların sınıf mevcudu durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek varyanslar homojen olmadığından (p>.05) üzere yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur. (H= 14.045; p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 1 grup (20–30 kişi) ile 3 grup (41–50) arasında U değeri= 2274.000 olarak bulunmuştur. Yine 2 grup (31–40) ile 3 grup (41–50) arasında U değeri= 2131,500 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları sınıf mevcudu arttıkça programın etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. 1. grubun ortalaması (3.0=3,64) 2. gruptan (3.0=3,61), 2. grubun ortalaması da 3. gruptan daha yüksektir (3.0=3,16). Bu sonuçlar da göstermektedir ki sınıf mevcudu

artıkça öğretmenlerin görüşleri olumludan olumsuz doğru kaymaktadır. Yani öğretmenler etkinlikleri gerçekleştirmede sınıf mevcudu artıkça zorlanmaktadırlar. Aslında sonuçlar şaşırtıcı değildir. Yeni program anlayışı gereği, programda önerilen etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyi sınıf mevcuduna bağlıdır. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamak, öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemek için sınıf mevcudunun uygun olması gerektiğini göstermektedir.

#### 4.2.2.5. Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Açısından Görüşlerinin Analizi

Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi ( ANOVA) sonucunda öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Açısından Görüşlerinin Karşılaştırması**

Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	Levene Test		F	Anlamlılık düzeyi
				F	Sig		
1. sınıf	,264	2	.132	.418	.659	.418	.331
2-3 sınıf	92.485	293	.316				
Toplam	92.749	295					

\* p>.05

Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem açısından yapılan ANOVA analizi sonucunda farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1. sınıfı okutanlar, ( $\bar{X}=3.53$ ); 2-3. sınıfı okutanlar, ( $\bar{X}=3.54$ ) arasında görüşlerde farklılık olmaması, öğretmenlerin programı uygulamada önemli bir etken olmadığı görülmektedir. Buna karşın Uğur’un (2006),

“ 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” üzerine yaptığı araştırmasında da 1. ve 3. sınıfı okutan öğretmenlerin, 2. sınıfı okutan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

#### 4.2.2.6. Görev Yaptığı Yer Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı yer değişkenine bağlı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek üzere (varyanslar homojen olmadığından) Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 21’ de verilmiştir.

**Tablo 21: Görev Yaptığı Yer Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Görev yeri	n	$\bar{X}$	Sıra Ort.	sd	H(X <sup>2</sup> )	Anlamlılık Düzeyi
İl merkezi	214	3.53	153.16	2	3.200	.202
İlçe merkezi	64	3.58	131.56			
Belde	18	3.51	153.36			

\* p>.05

Öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin görev yaptığı yer değişkenine bağlı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan varyanslar homojen olmadığından (p>.05) Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır. ( H= 3.200; p >.202) Araştırma sonuçları il merkezi ( $\bar{X} = 3.53$ ) ve ilçe merkezinde ( $\bar{X} = 3.58$ ) görev yapan öğretmenlerin belde ( $\bar{X} = 3.51$ ) görev yapan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş bildirdikleri yönündedir.

#### 4.2.2.7. Görev Yapılan Okulun İkili ya da Tam Gün Öğretim Yapma Durumları Açısından Öğretmen Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle

gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin göre yapılan okulun ikili ya da normal öğretim yapma değişkenine bağlı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda görev yaptığı yer değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

**Tablo 22: Görev Yapılan Okulun İkili ya da Tam Gün Öğretim Yapma Durumları Açısından Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Okulun öğretim durumu	n	$\bar{X}$	S	Levene Test		sd	T	Anlamlılık Düzeyi
				F	Sig			
Normal Öğretim	58	3.58	.39	9.123	.003	294	.587	.558
İkili Öğretim	238	3.53	.60					

\*p>0,5

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre tam gün öğretim ile ( $\bar{X}=3.58$ ) ikili öğretim ( $\bar{X}=3.53$ ) görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar, programın uygulanmasında okulların öğretim yapma durumları açısından farklılığın olmadığını göstermektedir. Uğur'un (2006), "2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" üzerine yaptığı araştırmasında tam gün öğretim yapılan okullarda çalışan öğretmenlerin, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada İlköğretim kurumlarında uygulanan 2004 İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki kazanım ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri belirli bağımsız değişkenler açısından saptanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, uygulama sonucunda elde edilen verilerden çıkarılmış sonuçlar ve belirlenen sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlar olmuştur:

2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Programını uygulayan 1., 2. ve 3 sınıf öğretmenlerinin etkinlikler ve kazanımlar boyutundaki görüşlerine göre;

Araştırmanın 1. alt probleminden elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

1. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Niteliğine İlişkin görüşleri incelendiğinde, geneli Hayat Bilgisi Programı niteliğiyle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir diyebiliriz. Bulut'un( 2006) yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerin genelinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yine Uğur'un (2006) araştırmasında da öğretmenler programın genel durumu ile olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Sonuç olarak, programın niteliğinin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu algılandığını söylenebilir.

2. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yaşamla ilişkisine dönük



sonuçları incelendiğinde, programın konu merkezli bir anlayıştan, çocuk merkezli bir anlayışa getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. 2004 Hayat Bilgisi Programı ile çocuğun istenilen kişisel niteliklere sahip, günlük hayatta kullanabileceği temel yaşam becerileriyle donanık bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle 2004 hayat bilgisi dersi öğretim programının öğrenciyi daha fazla merkeze aldığı, onun ilgi ve gereksinimlerini daha çok ön plana çıkardığı söylenebilir.

**3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yeni Değerlere Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular** incelendiğinde öğretmenlerin programda yeni değerlere yer verildiğini, kazanım ve etkinliklerin belirlenmesinde etkili olduğunu, genelde katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının temelde davranışçı yaklaşımdan, etkinlik odaklı yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir farklılaşmayı öngördüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim sürecinin benimsendiğini, uyarıların yorumlanmasına, anlamlandırılmasına ve bilginin aktif olarak yapılandırılmasına ağırlık verildiği görülmektedir ( Sabancı, Şahin; 2005: 385). Değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için yukarıda bahsedilen becerilere sahip olunması gerektiği ve bu becerilere de programda yer verildiği bulgular sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bu yeni değerlerle donanık bir şekilde yetişmeleri, ülkenin geleceği açısından umut verici bir durumdur.

**4. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşleri** incelendiğinde, 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının çocuğu merkeze alan bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir. Bu bilgiler paralelinde Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin programın öğrenci merkezli yaklaşımla hazırlandığı ve etkinliklerde öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığına ilişkin önermelere olumlu yanıt verdikleri görülmektedir.

5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çağdaş Öğrenme Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğuna ilişkin genel olarak öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Fakat öğretmenlerin çağdaş öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda bir takım eksikliklerinin olduğu, bu konuda öğretmenleri bilgilendirici çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

6. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmene görelilik verileri incelendiğinde, yeni programla birlikte öğretmenlerin rollerinde değişiklikler olduğu ve bu değişiklikleri de öğretmenlerin benimsediği söylenebilir. Öğretmenlerin bu değişiklikleri benimsemesi programın başarıyla uygulanması açısından çok önemlidir. Çünkü öğretmenler bu konuda gerekli özeni göstermezler, programın kâğıt üzerinde kalmasına sebep olurlar. Bu nedenle öğretmenler, bu konuda gerekli özeni göstermeli, programın gerektirdiği yeterliliklere göre kendilerini yetiştirmelidirler. Fakat öğretmenlerin yeni program anlayışla ilgili bazı konularda çeşitli eksiklerinin olduğu da bir gerçektir. Bu sebeple, yeni ilköğretim programının getirdiği yenilikler konusunda öğretmenlere düzenli bir şekilde uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitim verilmelidir.

7. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin programın içeriğiyle ilgili genelde olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Hazırlanan ilköğretim programının, ezberci anlayışa son vereceği belirtilerek tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyi var olan deneyimlerini dikkate alarak, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı vurgulanmıştır (Acat ve diğerleri; 2005: 395).

Sonuç itibariyle öğretmenlerin geneli hayat bilgisi programı ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir denebilir. Öğretmenler, tüm maddelere genelde katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken az da olsa kararsızlık durumuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu da programın

başarılı bir şekilde uygulanması açısından önemlidir. Öğretmenlerin etkinliklere ilişkin olumlu en azından katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş bildirmemiş olmaları programın başarısı için bir gösterge olarak düşünülebilir. Yine de öğretmenlerin hiçbir madde de “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmemiş olması da bir eksiklik olarak düşünülebilir. Bayram’ın ( 2005) yapmış olduğu araştırmada 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğretmen adayları görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmacı programdaki amaçların gerçekleştirilme düzeyine ilişkin olarak 1998 programının uygulandığı okullarda ( $\bar{X} = 3.23$ ) yani orta düzeyde, 2004 programının uygulandığı okullarda ise ( $\bar{X} = 3.79$ ) yani çok düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu da genel itibariyle eksiklikler olmakla beraber öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da, yaklaşımla birlikte beklenen öğretmen ve öğrenci rolündeki büyük ve ani değişimin, bir anda olamayacağıdır. Çünkü bu roller, alışkanlıklardan, yaşam tarzlarından, sosyal faktörlerden bağımsız düşünülemez. Beklenen değişimin oluşması için, belirli bir zamana ihtiyaç vardır.

Araştırmanın 2. alt probleminden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarının programda önerilen etkinlikler ile gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi, görev yaptığı yeri ve ikili ve normal öğretim yapma durumları açısından görüşleri arasında fark var mıdır? Sorusuna verilen yanıtlar ışığında,

1. Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarının programda önerilen etkinlikler ile gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar, programın uygulanmasında cinsiyet değişkeninin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Bayan ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmaması programın uygulanması açısından da olumlu bir sonuçtur. Çünkü öğretmenler kadın

ya da erkek olmanın getirdiği avantaj ya da dezavantajını mesleğine yansıtılmamakta ve öğretmenlik mesleğini profesyonel olarak yapmaktadır diyebiliriz.

2. Kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerden görüşleri arasında farklılık olmaması, öğretmenlerin programa uyum sağlamada eski ya da yeni olmalarının çok önemli bir etken olmadığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında kıdem açısından fark olmamakla beraber 1-5 yıl kıdeme sahip olanların diğer öğretmenlerden ortalama açısından biraz daha düşük olduğu görülmekle beraber anlamlı fark oluşturmamaktadır. Fakat bu boyutta öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitimleri önemli bir etken oluşturabilir.

3. Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan testler sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşler arasında farklılık olmaması öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerinin öğretmenlerin görüşleri için önemli bir etken olmağını düşündürmektedir.

4. Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak yapılan testler sonucunda, sınıf mevcudu arttıkça programın etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiğini görülmektedir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin görüşleri olumludan olumsuza doğru kaymaktadır. Yani öğretmenler etkinlikleri gerçekleştirilmede sınıf mevcudu arttıkça zorlanmaktadır. Yeni program anlayışı gereği, programda önerilen etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyi sınıf mevcuduna bağlıdır. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamak, öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemek için sınıf mevcudunun uygun olması gerektiğini göstermektedir. Çünkü sınıf mevcudu arttıkça bütün etkinliklerin gerçekleştirilebilme oranı azalmakta ve bütün

öğrencilerin etkilere aktif olarak katılması da çoğu zaman mümkün olamamaktadır.

5. Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan testler sonucunda 1., 2. ve 3. sınıfı okutan öğretmenler arasında görüşlerde farklılık olmaması, öğretmenlerin programı uygulamada okuttukları sınıf düzeyinin önemli bir etken olmadığı göstermektedir.

6. Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı yer değişkeninin açısından görüşleri incelendiğinde, il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin beldede görev yapan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. İl ve ilçede görev yapan öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve fiziksel şartlarının, beldede görev yapan öğretmenlere göre daha iyi olması, buralarda görev yapan öğretmenlerin olumlu sonuç bildirmesine sebep olmuştur denilebilir.

7. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinliklerle gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin göre yapılan okulun ikili ya da tam gün öğretim yapma değişkenine bağlı olarak araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, tam gün öğretim ile ikili öğretim yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar, programın uygulanmasında okulların öğretim yapma durumları açısından farklılığın olmadığını göstermektedir.

## 5.2.Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yeni hayat bilgisi programındaki etkinlik ve kazanımlara ilişkin öğretmenler genelde olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak programlar, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve değişmeler paralelinde sürekli olarak geliştirilmelidir, çağa uygun hale getirilmelidir.

2. Yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, programın felsefesi, dayandığı temel ilkeler, geniş hizmet içi eğitim kurslarıyla tamamen kavratılmalıdır.

3. Yeni ilköğretim programının getirdiği yenilikler konusunda ailelerin bilgilendirilmesi sağlanmalı, bu yönde çeşitli faaliyetler düzenlenmelidir.

4. Programda farklı bölgelerin ekonomik ve sosyal özellikleri dikkate alınarak, alternatif konu ve etkinliklere yer verilmelidir.

5. Öğretmen kılavuz kitaplarıyla program daha uyumlu hazırlanmalı, öğretmenleri yönlendirici bilgilere daha fazla yer verilmelidir.

6. Etkinliklerin gerçekleşebilmesi için okullar ve sınıflar uygun hale getirilmeli, fiziksel şartlar iyileştirilmelidir.

7. Öğrenme- öğretme sürecinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerin gerçekleşebilmesi için sınıf mevcutları uygun hale getirilmelidir.

#### KAYNAKLAR

Anonim (1973) . **1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.** 24.06.1973 Tarih ve 14574Sayılı Resmi Gazete:<http://www.meb.gov.tr/ttk.ogretmen>. (06.05.2006).

Acat, B., Anılan, H., Girmen, P., Anagün, Ş. ( 2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerin İlişkin Görüşleri, **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14–16 Kasım Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Beydoğan, Ö.H. (2005). **İlköğretim Okullarında 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartları Açısından Yeterlik Düzeyi.**[http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/beydogan: htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/beydogan.htm).

Bayram, H. (2005). 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi

Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14–16 Kasım Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Brooks, J. C. Ve Brooks, M. G. (1993). **In Searching of Understanding The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, VA, American Society.

Binbaşıoğlu, C. (2003). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Binbaşıoğlu, C. (1991). **Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları**. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:163, 16–24.

Bulut, Z. (2005). **Yeni ilköğretim Programları ve Öğretmenler**. Eğitime Bakış Dergisi, Sayı: 3, 59–61.

Bulut, İ. ( 2006). **İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Beydoğan, H. Ö. , Ocak, G. (2005). **İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi**.( Standart Belirleme- Erzurum Örneği), Milli Eğitim Dergisi Eğitim-Sanat-Kültür. Temmuz, Ağustos, Eylül. 2005, Sayı:165, 109–132.

Belet, Ş. D. (1999). **İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Başaran. İ. E. (1996). **Türk Eğitim Sistemi. (3. Baskı)**. Ankara: Yargıcı Matbaası.



Celkan, H.Y. (1993). **Eğitim Sosyolojisi. (3.Baskı).** Erzurum: Eğitim Fakóltesi Basımevi.

Çevik, M. (2005). **Meb'in Yeni Eğitim Felsefesi: Constructivism.** Eğitime Bakış Dergisi, Eğitim Birsen Yayınları, Sayı: 3, Nisan-Mayıs- Haziran, 52–53.

Çiçek, A. (2005). **Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı.** [http://kastamonu.meb.gov.tr/subelerimiz / mufettisler /bizden size.](http://kastamonu.meb.gov.tr/subelerimiz/mufettisler/bizden%20size)

Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel Ö. Ve Diğerleri (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erden, M. (1993). **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara: Pegem Yayınları.

Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Çilenti, K. (1994). **Eğitim Teknolojileri ve Öğretim.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Cicioğlu, H.(1985). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim.** A.Ü. Eğitim

Fakültesi Yayınları. No:140, Ankara.

Gömlüksiz, M. N. (2007). **Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**. Milli Eğitim Dergisi. Kış, 2007, Sayı :173, 67-80.

Güngördü, E. (2001). **İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Öğretimi**. Ankara: Yayın Dağıtım.

Güçlü, N. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabının Tasarımı**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gülaydın, G. (2002). **1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Komasyon, MEB. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Karagülle, D. (2003). **“İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandığı Metotlar ve Öğretmenlerin Kullanılan Metotlarla İlgili Görüşleri”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

Küçükahmet, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel

Yayıncılık

Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar, VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.**

Kıroğlu, K. ve Diğerleri. (2006). **İlköğretim Programlar 1-5.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kısakürek, M.A., Fesun P. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretim Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları,** Ankara. No:97

Karagülle, M. (1998). **İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi.** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Küçüktepe, Ç. (1998). **Earged Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programının Gelişim İlkelerine Uygunluk Dereceleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

MEB. (1936). **İlkokul Programı.** İstanbul.

MEB. (1948). **İlkokul Programı.** İstanbul.

MEB. (1962). **İlkokul Program Taslağı.** İstanbul

MEB. (1965). **İlkokul Program Taslağı.** İstanbul.

- MEB. (1968). **İlkokul Programı.** İstanbul.
- MEB. (1989). **İlkokul Programı.** İstanbul.
- MEB. (1990). **İlkokul Programı.** İstanbul.
- MEB. (1990). **Tebliğler Dergisi.** Ankara
- MEB. (1995). **İlkokul Programı.** İstanbul.
- MEB. (1995). **Tebliğler Dergisi.** Ankara.
- MEB. (1998). **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli Düzeltme 4. Taslak,**  
Yayınlanmamış Rapor, EARGED, Ankara.
- MEB. (1999). **Sayısal Veriler.** Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- MEB. (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları.** İstanbul: Eğitim Basımevi.
- MEB. (2004). **İlköğretim Hayat Bilgisi Taslak Programı.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2005). **İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Taslak Programı ve Öğretmen Kılavuzu,** Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). **Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005/ 2006.** Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Dairesi Başkanlığı.

Oğuzkan, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Okvuran, A. ( 2005 ). Yeni İlköğretim Programlarında Dramanın Yeri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları Örneği. **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14–16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Özben, Ş. Ve Argun, Y. ( 2001). **Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi**. X. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt 1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özden, Y. (2005). 2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi. ( Samsun İli Örneği), **Eğitimde Yansımalar, VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu**, 14–16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Özden, Y. (2002). **Kendini Keşfet, Tanı, Geliştir, Gerçekleştir**. (1. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. ( 6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, M. (1998). **Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özçetin, A. (2000). **1998 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart üniversitesi, Çanakkale.

Özalp, O. (1999). **Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları.**

Ankara: MEB. Yayınları .

Parker, Walter C. (2001). **Social Studies in Elementary Education, New Jersey Columbus Ohio,** Merrill Prentice Hall.

Tazebay, A. (Edit); Çelenk, S.; Tertemiz, N.; Kalaycı N. (2000).**İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirmesi),** Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.

Tezci, E. ( 2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). **Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı.** Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1) , 251–260.

Topses, G. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabı İnceleme Kılavuzu.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, H. (2004). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Yargı Yayınevi.

Tanrıverdi ve diğerleri. (2005). Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri. **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu,** 14–16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Turgul, B., Duran, E. (2003). **Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şans Sahiptir.: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Dergisi, 24, 224–233.

Turgul, U. (2006). **2005 ilköğretim 1.,2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Uşak İli Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar , Kocatepe Üniversitesi.

Tazebay, A., Yıldızlar, M. (1998). **Hayat Bilgisi Ders Kitabı**. Ankara: Pasifik Yayın Dağıtım.

Türkçe Sözlük (1981). **Türk Dil Kurumları Yayınları**. Ankara.

Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitapevi.

Sönmez, V. ( 1999). **Hayat bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: MEB. Yayınları.

Sönmez, V. ( 1997). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Anı yayıncılık.

Sönmez, V. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı.(Genişletilmiş ve Düzenlenmiş İkinci Bakı)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sabancı, A., Şahin, A. (2005). Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenlerden Bulan Öğretmene Doğru, **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu**, 14–16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi Eğitim

Fakültesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Shunk, D. H. (1996). **Learning theories : An educational perspective** ( 2. Ed). New Jersey: Prentice-Hall.Inc.

Solomon, J. (2000). The Changing Perspectives Of Constructivism: Science Wars and Children's Creativity.( Ed. D. C. Phillips), **Constructivism In Education: Opinionsand Secand Opinions on Controversial Issues**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press 283–307.

Uçan, A. (1989). " Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış", **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri**. 15–17 Haziran 1989, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Varış, F. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler**. Ankara: Alkım Kitapçılık.

Varış, F. ( 1996). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, 6. Baskı Ankara: Alkım Yayınları.

Yel, S., Gökbulut, Y., Güven. S.(2006). 4.ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14–16 Nisan 2006, Gazi Üniversitesi**, Eğitim Fakültesi, Ankara. 465–475, Ankara: Kök Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ankara: Pegema Yayınları.

Yıldırım, A. (1994). **Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmalarına Etkileri. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Cilt 1, Adana.



Yıldırım, A. , Şimşek, H. (1999). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım A., Akar, H. (2004). **Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**.

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004//> ( 30 mayıs 2006).

Yıldırım, A. ( 2006). **Yeni İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

## Ek 1- Anket Formu

### 1. Bölüm

### ÖĞRETMENLERİN HAYAT BİLGİ DERSİ ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Değerli meslektaşım;

Yüksek lisans tez çalışmasına temel teşkil etmek üzere, İlköğretim Hayat Bilgisi ders programlarında önerilen etkinlikler ve kazanımlar ile ilgili olarak siz meslektaşlarımdan görüşüne gereksinimim var. Bu çalışma için toplanacak bilgiler hiçbir yerde hiçbir şekilde başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölümüm ilk sekiz sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü, ikinci bölüm program etkinlikleri ile ilgili bölümdür. Anketi içtenlikle ve samimiyetle doldurmanız bizim için önemlidir. Birinci bölümde sizinle ilgili kutucuğa X işareti koyunuz. İkinci bölümde ise ilgili ifadenin karşısında yer alan kesinlikle katılıyorum-katılıyorum-kararsızım-katılmıyorum-kesinlikle katılmıyorum görüşlerinden yalnızca birini işaretlemeniz gerekmektedir. Katıldığınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

#### 1- Okulunuz:

#### 2- Cinsiyetiniz:

Bayan                      Erkek

#### 3- Kıdeminiz:

1-5 yıl                      6-10 yıl                      11-15 yıl                      16-20 yıl                      21 yıl

ve üzeri

#### 4- Eğitim düzeyiniz:

Öğretmen lisesi

Ön lisans

Lisans

Yüksek lisans

Diğer (Lütfen yazınız..... )

**5- Okuttuğunuz sınıfın mevcudu**

20–30

31-40

41-50

51 ve üzeri

**6- Okuttuğunuz sınıf**

1.sınıf

2.sınıf

3.sınıf

Birleştirilmiş sınıf

**7- Çalıştığımız yer**

İl merkezi

İlçe merkezi

Belde

Köy

**8- Çalıştığımız okul**

Normal öğretim yapılan okul

İkili öğretim yapılan okul

## 2. Bölüm

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Hayat Bilgisi Programında tüm kazanımlar için etkinlik örneklerine yer verilmiştir.					
2	Hayat Bilgisi dersi için önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.					
3	Hayat Bilgisi Programında yer alan etkinlik örnekleri öğrencilerin temalarla ilgili temel kavramları tanımalarını sağlayacak özelliktedir					
4	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler ilişkili olduğu beceriler ve temalarla örtüşmemektedir.					
5	Hayat Bilgisi Programında yer alan etkinlikler istenilen davranışı gerçekleştirici niteliktedir.					
6	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak niteliğe sahiptir.					
7	Hayat Bilgisi Programında programda verilen etkinliklerin hepsi uygulanabilir özelliktedir.					
8	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler, Programın ön gördüğü çoklu zeka uygulamalarına uygun olarak hazırlanmıştır.					
9	Hayat Bilgisi dersi Programında önerilen etkinlikler öğrencilerin gerçek yaşamda kullanacağı aktiviteleri içermektedir.					
10	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler düzenlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.					

11	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler bölgesel ihtiyaçlara göre esnek düzenlenmiştir.					
12	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri çalışmalarını içermektedir					
13	Hayat Bilgisi Programında yer alan etkinlikler öğrencilerin araştırma yaparak öğrenmelerini sağlayacak özelliğe sahiptir.					
14	Hayat Bilgisi programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.					
15	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici özelliğe sahiptir.					
16	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler konunun kazanımlarıyla örtüşmektedir.					
17	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler genel olarak sınıf düzeyine uygundur.					
18	Etkinlikler genellikle öğrencilerin tek başlarına yapamayacakları düzeydedir.					
19	Etkinliklerde kullanılan araç gereçler günlük hayatta kolaylıkla temin edilebilir.					
20	Kazanımlar için verilen etkinlikler konunun anlaşılması için yeterlidir.					
21	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre seçilmiştir.					
22	Çoğunlukla bir kazanım için birden çok etkinlik verilmiştir.					
23	Bütün etkinlikler öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir					
24	Hayat Bilgisi Programında tüm kazanımlar için etkinlik örneklerine yer verilmiştir					
25	Hayat Bilgisi kazanımları ile dersin amaçları uyuşmamaktadır					
26	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler ile ara disiplinler arasında uyum sağlanamamıştır					
27	Hayat Bilgisi dersi için önerilen etkinlikler daha fazla öğrenci merkezli					

	yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir					
28	Önerilen süre etkinliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli değildir.					
29	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler konunun kazanımlarıyla örtüşmektedir.					
30	Hayat Bilgisi Programında verilen etkinlikler kolaylıkla gerçekleştirilebilecek düzeydedir.					
31	Hayat Bilgisi Programında önerilen kazanımlar için verilen etkinlikler konunun anlaşılabilmesi için, yeterlidir.					
32	Hayat Bilgisi Programında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri her yönüyle hem öğretmene hem de öğrenciye büyük kolaylık sağlar.					
33	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler sayesinde öğrenciler kendi öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.					
34	Etkinlikler birden çok zeka alanına hitap ettiği için öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
35	Yeni hayat Bilgisi Programı, çocuğun yaşam için gereksinim duyacağı bilgi ve becerilere öncelikle yer vermiştir.					
36	Yeni hayat Bilgisi Programı çocuğun öğrenirken eğlenebileceği etkinliklere yer verilmiştir.					
37	Yenilenen Hayat Bilgisi Programında geleneksel yöntem ve tekniklerden çok etkinlik temelli yöntemlere ağırlık verilmiştir.					
38	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler dersin özelliğine uygun değildir					
39	Hayat Bilgisi Programında önerilen etkinlikler Atatürkçü Düşünce Sisteminin kazandırılması için yeterlidir.					
40	Hayat Bilgisi Programı kazanımları için önerilen etkinlikler içeriğe uygun değildir					

**ÖZGEÇMİŞ**

15-08-1982 yılında Trabzon / Sürmene de doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Samsun'da tamamladım. 2000 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazandım. 2004 yılında ise, aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına girdim. Şuan Bursa'da sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

Gülden ÇAKIR

Elazığ- 2007