

**HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
ÖĞELERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gamze ALAK

Yüksek Lisans Tezi

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI
2011
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞELERİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Assessment of Elements Relating the Instructional Program of Social Studies
as a School Subject Based on the Views of Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze ALAK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI

ERZURUM

Haziran, 2011

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI danışmanlığında, Gamze ALAK tarafından hazırlanan “Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 06/06/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI İmza: 

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Serhat ZAMAN İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Semra ŞEN İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20-06-2011


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.... / /

Gamze ALAK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞELERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Gamze ALAK

2011, 99 sayfa

Bu araştırma, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin değerlendirilmesinde verileri toplamak amacıyla anket hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde Erzurum ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 380 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi; kıdemleri, mezun oldukları okul, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve program geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları okul ve okuttukları sınıflardaki öğrenci mevcuduna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Hayat Bilgisi Ders Programı, Kazanım, Tema, Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

ASSESSMENT OF ELEMENTS RELATING THE INSTRUCTIONAL PROGRAM OF SOCIAL STUDIES AS A SCHOOL SUBJECT BASED ON THE VIEWS OF TEACHERS

Gamze ALAK

2011, 99 pages

This research has been carried out in order to make an assessment of the elements of the instructional program of social studies based on the views of the teachers. The descriptive scanning model has been conducted throughout the study. A survey has been arranged so as to gather the related data in assessing the elements of the instructional program of social studies. The sampling of the study consists of 380 primary school teachers working in Erzurum and its towns during the spring semester of 2010-2011 instructional term. T test and one-way variant analysis have been applied, respectively in order to determine whether any significant diversity exists or not among the views of the primary school teachers about the elements of the instructional program of social studies in terms of the variable gender, and to reveal whether there is any significant difference among the views of primary school teachers regarding the graduated school, the level of the class they are responsible for, total number of students in their classes and in-service seminars for developing programs.

Based on the findings, there has not been encountered with any significant differences between the views of the primary school teachers on the elements of the instructional program of social studies and those about gender, seniority, the total number of students at the classes they are responsible for and the graduated schools. A significant distinction has been determined based on the level of the class they teach and the in-service trainings.

Key Words: Primary Instruction, Course Program of Social Studies, Acquisition, Theme, Activities, Measuring and Evaluating.

ÖNSÖZ

Hayat bilgisi öğretim programının öğelerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek ve program hakkında geri dönüt vermek amacıyla yapılan bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmaya yönelik problem, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümünde, konu ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgi araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklemi, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması, dördüncü bölümde verilerden elde edilen bulgular, beşinci bölümde ise sonuçlar ve sonuçlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile ilgili araştırmalara kaynak olması beklenilmektedir.

Araştırma sürecinde, içten katkıları ve yol gösterici değerlendirmeleri ile desteğini benden hiç esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI' ya sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Erzurum-2011

Gamze ALAK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem	2
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. İlköğretim ve İlköğretimin Önemi	5
2.2. İlköğretimin Genel Amaçları	7
2.3. Eğitimde Program Geliştirme	8
2.3.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Vizyonu	14
2.3.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı	15
2.3.3. Hayat Bilgisi Programının Temel Yapısı	17
2.3.4. Öğrenme Alanları	18

2.3.5. Temalar	19
2.3.6. Kazanımlar	21
2.3.7. Kavramlar	21
2.3.8. Ara Disiplinler İlişkilendirmeler	24
2.3.9. Beceriler	25
2.3.10. Kişisel Nitelikler	26
2.3.11. Etkinlikler	27
2.3.12. Ölçme ve Değerlendirme	29
2.4. İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersi	29
2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı	34
2.4.2. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği ve Önemi	35
2.4.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Amaçları	36
2.5. Hayat Bilgisi Dersinin Dünyada ve Türkiye’deki Gelişimi	38
2.5.1. Batı Ülkelerinde Hayat Bilgisi Dersinin Temelleri	38
2.5.2. Hayat Bilgisi Dersinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri	39
2.6. Hayat Bilgisi Öğretimi	43
2.6.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Açısından Sınıf Öğretmeni	47
2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Kullanılmasının Önemi	50
2.6.3 Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Materyalleri	52
2.6.3.1 Görsel Araçlar	52
2.6.3.1.1 Gerçek Eşya ve Modeller	52
2.6.3.2.2. Basılı Materyaller	53
2.6.3.2.3 Yazı ve Gösterim Tahtaları	54
2.6.3.2.4. Hareketsiz Resimler	55
2.6.3.2 İşitsel Materyaller	57
2.6.3.3 Görsel -İşitsel Araçlar	58
2.7. Konu ile İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Evren ve Örneklem	67

3.3. Verilerin Toplanması	68
3.4. Veri Toplama Aracının Özellikleri	68
3.5. Verilerin Analizi	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR	70
4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	70
4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi	72
4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Açısından Değerlendirilmesi	73
4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Açısından Değerlendirilmesi	74
4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyi Açısından Değerlendirilmesi	75
4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Açısından Değerlendirilmesi	76
4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Program Geliştirme İle İlgili Hizmet İçi Semineri Alma Açısından Değerlendirilmesi	77
4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Stratejilerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular	78
4.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Dersinin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular	79
4.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme-Değerlendirme sürecinde Kullandıkları Geleneksel Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular	80
4.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Değerlendirme sürecinde Kullandıkları Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	82
5.1. Sonuç.....	82
5.2. Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER	94
Ek 1. İzin Formu	94
Ek 2. Anket Formu.....	95
ÖZGEÇMİŞ	100

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinde “Okul Heyecanım” Temasında Verilecek Kavramlar.....	22
Tablo 2.2. Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinde “Benim Eşsiz Yuvam” Temasında Verilecek Kavramlar.....	23
Tablo 2.3. Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinde “Dün, Bugün, Yarın” Temasında Verilecek Kavramlar.....	24
Tablo 2.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Önerilen Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Sınıf Düzeyinde Önerilme Sıklıkları ve Yüzdeleri.....	32
Tablo 2.5. Öğrenme Türleri ve Yöntem –Teknikler.....	45
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Özellikleri.....	70
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) İlişkin Görüşlerini cinsiyet açısından değerlendirilmesi.....	72
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) İlişkin Görüşlerini Kıdem Açısından Değerlendirilmesi.....	73
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Açısından Değerlendirilmesi.....	74
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerin (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) İlişkin Görüşlerini Okutulan Sınıf Düzeyi Açısından Değerlendirilmesi.....	75
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerin (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) İlişkin Görüşlerini Sınıf Mevcudu Açısından Değerlendirilmesi.....	76
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerin (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) İlişkin Görüşlerini Program Geliştirme İle İlgili Hizmet İçi Semineri Alma Açısından Değerlendirilmesi.....	77

Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Sürecinde Öğretim Stratejilerinin Kullanma Sıklıkları.....	78
Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Sürecinde Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları.....	79
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Değerlendirme sürecinde Kullandıkları Geleneksel Ölçme-Değerlendirmeler.....	80
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Değerlendirme sürecinde Kullandıkları Alternatif Ölçme-Değerlendirmeler.....	81

ŞEKİLER LİSTESİ

Şekil 2.1. 2009 Hayat Bilgisi Programının Yapısı (Ana Temalar).....	18
Şekil 2.2. Hayat Bilgisi Dersi Programı'na İlişkin Beceriler, Temalar, Ara Disiplinler ve Kişisel Nitelikler.....	27
Şekil 2.3. Yaşantı Konisi.....	51

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
Sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
S	: Standart Sapma
N	: Birey Sayısı
E.F	: Eğitim Fakültesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda etkili olduğu gibi eğitim alanında da etkili olmuştur. Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde ve toplumların sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yönden kalkınmalarında önemli bir etkiyi sahip olan eğitim sisteminin, öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç temel öğesi vardır. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ve yenilikler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılmak istenen hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek temaları, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003; Varış, 1996).

İlköğretimin belirlediği hedeflere ulaşmasında 1., 2., ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi Dersinin önemli bir katkısı vardır (Sönmez, 1997). Çünkü çocukların yaşadıkları olgu ve olayları bir bütün olarak algıladıkları bu dönemde Hayat Bilgisi dersi bütüncül öğretim yaklaşımı ile çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan, yaşam boyu öğrenecekleri bilgilere temel olan, doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel ve değerlerden oluşan bir derstir (Acat, Anılan ve Girmen, 2005). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinin ilköğretimde daha etkin ve işlevsel olması uygulanan programların değerlendirilerek aksayan ve eksik yönlerinin düzeltilmesiyle mümkün olacaktır.

1.1. Problem

“Hayat Bilgisi Öğretim Programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik ve ölçme-değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılıklar var mıdır?”

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı hayat bilgisi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik ve ölçme-değerlendirme) öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- a) Cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- b) Kıdem yılı değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- c) Mezun olunan okul değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- d) Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- e) Öğrenci sayısı değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- f) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Program Geliştirme ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma değişkenine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin (kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşleri arasında farklılık var mıdır?

1.3. Önem

İlköğretimde okutulan Hayat Bilgisi dersinin programlardaki yeri ve önemi, tartışmasız kabul gören bir gerçektir. Dünyada meydana gelen gerek teknolojik gerekse toplumsal gelişmeler, genelde okul programının özelde ise ilköğretim Hayat Bilgisi programlarının sürekli gelişme ve değişmelere açık olmasını zorunlu hale getirmiştir. Hızla değişen dünyada her program birçok yönüyle kısa zamanda eskiyecektir.

Programların sürekli gelişme ve değişme içinde olması, günümüzün en önemli eğitim sorunudur. Bunun için programların sürekli incelenerek değiştirilmesi gerekmektedir. Bu incelemelere bağlı olarak mevcut programların eksiklikleri veya uygulamadaki güçlüklerinin tespitinin yanı sıra programların olumlu yanlarını da ortaya çıkarmak mümkün olacaktır. Bu sayede elde edilen bilgiler ışığında tasarlanacak programlarda eksikliklerin tekrarından kaçınılacak, programların olumlu yanları tasarlanan programa aktarılarak bu gelişme ve değişmelere en iyi şekilde uyum sağlayacak programların ortaya konulması sağlanacaktır (Nalçacı, 2006).

Ayrıca programın hedeflenen amaçlara ulaşması için programların temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin programları tam olarak anlamaları ve kendilerini bu konuda yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmanın hem programı hazırlayan ve uygulayanlara dönüt sağlaması hem de bu alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak olması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- a) Araştırmada veri toplamak için hazırlanan anketin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
- b) Araştırmaya katılan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.
- c) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracı olan anketi içten ve objektif olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- d) Seçilen örneklemin, evreni temsil edecek özellikte olduğu varsayılmıştır.
- e) Hazırlanan anketin, çalışmada belirlenen alt problemlere cevap verecek düzeyde ve objektif olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a) İlköğretim Hayat Bilgisi programının kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının araştırılmasıyla,

- b) Erzurum ili merkez ilçelerinde (Palandöken, Yakutiye ve Aziziye) bulunan ilköğretim okullarıyla,
- c) Örnekleme alınan öğretmen görüşleriyle,
- d) Anketteki sorularla,
- e) 2010-2011 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

İlköğretim: “Bütün yurttaşların, ulusal eğitim amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak bakımından gelişmelerine hizmet eden temel öğretim dönemi” (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

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

Kazanım: “Öğretme ve öğrenme süreci içerisinde öğrenciye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve değerlerin tamamı olarak adlandırılmaktadır” (Şimşek, 2010).

Tema: “Öğrenmeyi organize eden; birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramlar bir bütün olarak yer aldığı yapı olarak tanımlanmaktadır” (Şimşek, 2010).

Etkinlikler: “Kazanımları gerçekleştirmeye yönelik belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür” (MEB, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlköğretim ve İlköğretimin Önemi

Türkiye'nin ulaşmak istediği amaçlar arasında çağdaş toplum olmak hep öncelikli amacı olmuştur. Çağdaş toplum olma yolunda önemli bir yere sahip olan eğitim kurumları arasında ilköğretim kurumlarının ayrı yeri ve önemi vardır. Çünkü ilköğretim kurumları çağdaş toplum olma temellerinin atılmaya başlandığı ve toplumun temel kültürünün geliştiği ilk basamaktır. İlköğretimin temel amacı çocukların, iyi bir yurttaş olması için gereken temel bilgi, beceri ve tutumlarla donanımlı bir biçimde yetiştirilmesidir. Bu süreçte kazandırılan temel bilgi, görüş, beceri ve tutumlar çocuklara bütün yaşantıları süresince eşlik etmektedir (Fidan ve Baykul, 1994).

İlköğretim, örgün eğitimin öncelikle toplumun tüm üyelerinde bulunmasını istediği bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan genel eğitimin bir bölümüdür. Öğrencilerini seçerek almayan ilköğretim, programı yönünden orta ve yüksek öğretime göre daha geneldir. Başka bir deyişle de cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm yurttaşların ulusal hedeflere uygun olarak beden, zihin, duygu ve ahlâk bakımından gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim ilk aşamasıdır. 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim” yasası gereğince ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki tüm yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Parasız olmasının nedeni, temel bir insan hakkı olmasının yanı sıra, ilköğretimin toplumsal yararının diğer öğretim kademelerinden fazla olmasıdır. Zorunlu olmasının nedeniyse, toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması gereğidir (Çınar, 2008). Bu yüzden öğretim olanaklarının zengin olmadığı özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bireylerin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel bilgi ve becerilerin kazandırılması açısından ilköğretimin diğer kurumlar arasında ayrı bir rolü vardır (Özden, 2006). Çünkü toplumdaki tüm bireylerin ilköğretimden geçirilmesi, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli asgari bilgi ve becerilerle

donatılması dışında toplumun zenginlik kaynağı olan üstün zekâ ve yeteneklerin saptanmasını ve ilerlemek, kalkınmak için toplumda mevcut bulunan zekâ, yetenek potansiyelinden faydalanılmasını sağlayacaktır (Çınar, 2008). Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin zorunlu olması hem birey hem de toplum boyutunda son derece önemli ve gereklidir (Tanrıverdi, Polat ve Apak, 2005).

Bireylere kazandırılacak üst düzeyde bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriler bireylerin bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesini ve toplumla etkileşerek toplumu etkilemesi ve etkilenmesine yardımcı olacaktır. Okul, bu becerileri sistemli ve bilimsel olarak bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Çınar, 2008). Amaçların gerçekleştirilmesi bir yandan hayata atılan bireyin hem kendi hem de toplum için daha verimli olmasına yardımcı olurken, diğer yandan daha ileri eğitim süreçlerinin öğrenme temelini oluşturur (Özden, 2006).

Her birey kendine özgündür. Bu özgünlüğünde her ne kadar genetiğin önemli bir rolü olsa da bireyin içinde yaşadığı toplumun özellikleri de etkili olmaktadır. Toplumsal kurumlar ve bu kurumlardan olan okullar, bireysel, bireyler arası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları temel alacak ve geliştirecek şekilde tasarlanmıştır (Özyürek, 2005). Çünkü her sınıf farklı sosyal ve kültürel yapıdan gelen öğrencilerin bir araya gelmesinden oluşmakta ve sınıf ortamında değişik grupların meydana gelmesine sebep olmaktadır (Özbay, 1999). Bu yüzden eğitimin temel amacı hiçbir zaman tek tip kişilik yetiştirmek değil, aksine bireysel farklılıkları fark edip, bireylerin sahip oldukları farklı özellikleri geliştirmesine, yaşamına yön verecek şekilde değerlendirmesine ve düşünme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin sahip oldukları farklı yetenekleri geliştirebilmek için uygun eğitim-öğretim koşulları hazırlamakla görevlidir (Aykaç, 2005).

Kısacası eğitim-öğretim hayatının en temel basamağı olan ilköğretim bilimin gücüne inanarak bilimsel düşünebilen, olayları yordayabilen, üretebilen ve çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmenin yanı sıra; genel kültür sahibi, bilinçli, bilgili bir vatandaşta bulunması gereken özelliklere sahip, zihinsel, duyuşsal ve bedensel yönlerden gelişmiş bireylerin yetişmesine hizmet etmektedir (Tanrıverdi, Polat ve Apak, 2005).

2.2. İlköğretimin Genel Amaçları

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin, Amaçlar ve Genel Esaslar bölümünde İlköğretimin amaç ve görevleri şu şekilde maddelendirilmiştir.

Madde 5: Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda, İlköğretim kurumlarının amaçları;

- a) Öğrencileri hayata ve üst öğrenime ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirerek hazırlamak,
- b) Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, T.C. Anayasasına ve demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme, görevlerini yapabilme ve sorumluluklarını yüklenbilme bilincini kazandırmak,
- c) Milli kültür değerlerinin öğrenciler tarafından tanınmasını, takdir edilmesini, çevrede benimsenmesini ve kazanmasını sağlamak,
- d) Yaşadıkları toplumda yapacakları eğitim, kültür ve sosyal etkinliklerle milli kültürün benimsenmesine, korunmasına ve yayılmasına yardımcı olmak,
- e) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları bulma ve bu sorunlara çözüm arama alışkanlığını kazandırmak,
- f) Öğrenciye sağlıklı yaşamak, ailesinin ve toplumun sağlığı ile çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak,
- g) Öğrencinin el becerisi ile zihni çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak,
- h) Öğrencinin araç ve gereç kullanma yoluyla sistemli düşünmesini, çalışma alışkanlığı kazanmasını, estetik duygularının gelişmesini, hayal ve yaratıcılık gücünün artmasını sağlamak,
- i) Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak,
- j) Öğrenciye üretici olarak geçimini sağlaması ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunması için bir mesleğin ön hazırlığını yaptıracak, mesleğe girişini kolaylaştıracak ve uyumunu sağlayacak davranışları kazandırmak,
- k) Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve artık malzemedен savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamaktır.

Hedeflenen bu amaçlara ulaşmada ilköğretimde en etkili olan ders ilköğretimin 1., 2., ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersidir. Çünkü Hayat Bilgisi dersinin temel amaçları ile ilköğretimin temel amaçları arasında paralel bir ilişki söz konusudur. Hayat Bilgisi dersinin temel amaçları arasında da çocuğa, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreyi inceletilerek; çevreyi tanımak, çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler kazandırmak, çevreye uyum için gerekli beceri ve davranışları öğretmek yer almaktadır. Ayrıca bu amaçlar eğitimin en önemli gereği, çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevresine uyumu sağlamakta çocuğa yardımcı olmaktadır (Güçlü, 2001).

2.3. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim sisteminin işlerlik kazanmasını sağlayan eğitim programı ile ilgili günümüze kadar çok sayıda tanımın olması ve tanımlamada bir takım güçlüklerin yaşanması eğitim programının kapsamlı ve çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır (Erden, 1998). Eğitim programı ile ilgili yapılan tanımlar:

Varış'a (1996) göre, "eğitim programı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı tüm faaliyetlerin kapsamıdır".

Ertürk (1972) yetişek olarak adlandırdığı eğitim programını, "bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren bir bütün" olarak açıklamıştır.

Demirel (2009) ise eğitim programını, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantılarının düzeneğidir" şeklinde tanımlamıştır.

"Eğitim programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır" görüşü daha çok Taba ve Tyler tarafından ortaya atılan bir görüş olmakla beraber bugün de pek çok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimciler aynı görüşü benimsemekte ve paylaşmaktadırlar. Eğitim programı denildiğinde genel olarak sistemli, planlı (formel) eğitim ve ders içi etkinlikler akla gelmesine rağmen günümüz okul eğitiminde önemli

bir rolü olan ders dışı etkinlikler program geliştirme sürecinde göz ardı edilmiştir (Şişman, 2006).

Program geliştirme Erden'e (1993) göre, en genel anlamıyla, "eğitim programlarının tasarlanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu oluşan geribildirimlerle eksikliklerinin ve aksayan yönlerinin yeniden düzenlenme süreci" olarak tanımlanmaktadır.

Gerek okulda gerekse okul dışında, milli eğitimin ve okulun kazandırmak istediği hedefleri etkinlikle gerçekleştirmek ve geliştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü program geliştirme sürecinin genel amacıdır. Bu açıdan bakıldığında aslında program geliştirmenin ne yalnızca eğitim uzmanının, ne öğretmenin ne de öğrencinin tek başına üstlenebileceği ve başarılabilir olduğu bir süreç olmadığını anlayabiliriz. Bu sürecin işleyebilmesi ve başarılı olabilmesi bu süreçte sorumlu olan tüm bireylerin sürece aktif bir şekilde katılarak, işbirliği içinde çalışması sonucunda mümkün olacaktır. Bu süreçte yer alacak olan kişiler;

1- Eğitim uzmanı,

2- Öğretmen,

3- Öğrenci,

4- Veli,

5- Müfettişler v.b. olmak üzere tüm ilgililerin program geliştirme çalışmalarına katılmasına özen gösterilmelidir (Özden, 2006).

Disiplin olarak tek bir yaklaşıma dayanmayan program geliştirme sürecini etkileyen birçok etmen vardır. Bu tarihi süreçte program geliştiricilerin felsefi görüşleri, benimsedikleri psikolojik akım ile döneme uygun paradigmlar, program geliştirmede değişik yaklaşımların ortaya çıkmasını neden olmuştur. Eğitim faaliyetlerinin başarı düzeyini etkileyen etmenler arasında eğitim sürecinin iyi bir şekilde düzenlenmesi de etkilidir. Eğitim faaliyetlerinin başarılı olmasının yolu iyi bir planlamadan geçer. Amaçların, konuların, öğrenme yaşantılarının, yöntemlerin, materyallerin ve değerlendirmelerin planlanmadığı program geliştirme süreci düşünülemez. Çünkü etkili ve işlerliği olan bir program ortaya koymak zor bir süreçtir. Bu yüzden program

geliştirme sürecinin başından sonuna kadar iyi bir planlamanın olması ve bu sürecin belirli sorularla yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu sürece başlarken cevaplayacağımız ilk soru programın konu alanı olarak öğrenciyi mi toplumumu merkeze alacaktır. Bu sorunun cevabı programın şekillenmesinde ve tasarımında önemlidir. Çünkü bu durum program geliştirmede teknik (bilimsel) ve teknik (bilimsel) olmayan diye iki farklı yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur (Doğanay ve Karip, 2006).

“İnsan yetiştirme projesi” diye nitelendirilen ve eğitim sisteminin temel değişikliklerinden biri olan eğitim ya da öğretim programı genel olarak şu dört sorunun cevabını aramaktadır:

1. Yetiştirmeyi planladığımız bireylere kazandırmak istediğimiz özellikler nelerdir? (Eğitim ya da öğretim programının amaçları/kazanımları)
2. Kazandırmak istediğimiz özellikler, hangi yaşam bilgilerini, becerilerini, kısaca hangi muhtevayı kapsar? (İçerik)
3. Kazandırılmak istenen özellikler, bireylere nasıl kazandırılacak? (Öğrenme-öğretme süreci)
4. Süreç sonunda istendik özelliklerin bireyde oluşup oluşmadığı nasıl anlaşılabilir? (Değerlendirme)

Program geliştirilmeye başlarken önce hedeflerin ortaya konması öğrenci davranışı yönünden tanımlanması gerekir (Sönmez, 1999).

Genel olarak ulaşılmak istenen nokta olarak tanımlanan hedef, eğitimde kişinin davranışlarında gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanmıştır (Sönmez, 1999). Eğitim programında ulaşılmak istenen üç temel hedef vardır. Bunlar;

- a) Uzak Hedef: Devletin eğitim politikasını, başka bir deyişle eğitim felsefesini yansıtan hedeflerdir.
- b) Genel Hedef: Uzak hedeflerin yorumu ve eğitim kurumlarının iş görüşünü anlatan hedeflerdir.
- c) Özel Hedef: Uzak ve genel hedeflere oranla daha dar kapsamlı olan özel hedefler ders ya da konu bazında öğrenciye kazandırılması gereken özellikler olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim programlarında bulunan her dersin kendine özgü ulaşmak istediği hedefleri vardır. Her ders bir yandan kendine ait hedefleri gerçekleştirirken diğer taraftan da okulun genel amacına ve Milli eğitimin uzak hedefine, kısacası devletin belirlediği eğitim politikasının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak durumundadır (Ertürk, 1975).

Varış (1991), daha nitelikli insan gücü yetiştirmek için program geliştirme sürecinde, sosyo-kültürel ve bilimsel-teknolojik gelişmelerin takip edilmesi gerektiğini söylemektedir. Sönmez (1999) program geliştirme sürecinin dayandığı başlıca kuramsal temelleri şöyle sıralamaktadır;

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.

Bu hedeflerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulan kaynaklar ise şunlardır;

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

Programın ilk öğesi olan hedeflerin bu doğrultuda belirlenmesinin ardından sıra belirlenen hedeflerin ne ile gerçekleştirilmesi sorusuna cevap bulmaya gelir. Bu sorunun cevabı program geliştirmenin ikinci basamağı olan içerik düzenlenmesidir.

İçerik, ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak biçimde düzenlenmesidir (Sönmez, 1999). İçeriğin hedeflere uygun olması için seçiminde Demirel'e göre (2002), bir takım ilkeleri göz önünde bulundurması gerekir. Bu ilkeler:

1. Somuttan soyuta,
2. Basitten karmaşığa,
3. Kolaydan zora,
4. Yakından uzağa,

5. Bilinenden bilinmeyene şeklinde sıralanmaktadır.

İlkeler bu şekilde ifade edilirken içerik seçiminde kullanılacak bazı ölçütler yine Demirel tarafından (2002) şu şekilde sıralanmıştır:

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

Demirel (2004) program geliştirme sürecinde içerik düzenlemede göz önünde bulundurulması gereken yaklaşımları ve bu yaklaşımların özelliklerini belirlemiş ve şu şekilde ifade etmiştir:

1. Doğrusal Programlama Yaklaşımı: Tyler tarafından öne sürülen bu yaklaşım, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi derslerde kısacası konuların birbiri ile ardışık, sıralı, aşamalı, ön koşul ve ilişki içerisinde olan derslerin düzenlenmesinde kullanılır.

2. Sarmal Program Yaklaşımı: Daha çok yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan sarmal program konularının yeri ve zamanı geldikçe tekrar edildiği, her konunun kendi içindeki alt konuları arasında bir ardışıklık söz konusu olduğu Türkçe, yabancı dil, matematik gibi derslerin, içerik düzenlenmesinde kullanılır.

3. Modüler Programlama Yaklaşımı: Öğrenme konuları üniteler şeklinde modüllere (öbeklere) ayrılır. Aşamalı olup olmadığına bakılmadan anlamlı parçalara ayrılan öğrenme ünitelerinin birbiri ile ilişkili olması zorunlu değildir. Bu yüzden konuların sıralanması esnek ve birbirinden bağımsızdır.

4. Piramitsel Program Yaklaşımı: Bu yaklaşım daha çok konu alanı merkezli desenlemelerin kullanıldığı durumda tercih edilir. Konuların etkili ve verimli öğretilmesi için sunuş yoluyla öğretim stratejisi daha çok kullanılır. Öğretimin ilk yıllarında alan konularına geniş yer verildiği fakat ilerleyen yıllarda uzmanlaşmaya göre küçük birimlerde derinlemesine çalışma konularının belirlendiği program yaklaşımıdır.

5. Çekirdek (Bütünleştirilmiş) Program Yaklaşımı: Her öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kapsayan bu yaklaşım bireyin problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Öğretilme sırasına göre öğretim merkezine yerleştirilen ortak çekirdek (merkez ve önemli) konularını her öğrenci almak zorundadır. Daha sonraki süreçte her öğrenci merkezdeki konunun etrafındaki dersleri ve konuları ilgi alanına göre seçip alabilir. Daha çok yan alan öğretimi uygulamasında kullanılan bu program yaklaşımında dersler arasındaki sınır kaldırılmıştır.

6. Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı: Bireysel ya da grup olarak öğrenmeyi sağlayan, öğrenme konularının birbiriyle ilişkilendirilecek projeler halinde hazırlanan programdır. Öğrenme konuları birbirleri arasında bağlantılar kurularak düzenlenir.

7. Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı: İçeriğin önceden belirlenmediği, öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarına göre daha sonradan belirlendiği bir program yaklaşımıdır. İçerik daha çok yaşamsal konular ve üzerinde sorular geliştirilerek çözümlenmeye dönük olarak seçilir.

Bu yaklaşımda öğrenme–öğretme sürecinin temel amacı, eğitim durumu, hedef davranışları, öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 1999).

İçerik belirlendikten sonra, sıra bu davranışları nasıl kazandırılmalı sorusunun yanıtını olan eğitim durumlarının seçilmesi ve düzenlenmesine gelir.

Hedefe ulaştırıcı içeriğin, içeriği kazandırılacak yöntem, teknik ve araç–gereçlerin belirlendiği eğitim durumlarının hedefe ve öğrenciye göre olması ve birçok hedefe birden hizmet etmesi beklenir. İstenilen öğrenme yaşantılarını oluşturabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar Tekin (2004) tarafından şöyle sıralanmıştır:

1. Eğitim durumları hedefle alakalı olmalı ve öğrencinin hedefe ulaşabilmesi için hedefin doğurgadığı davranışları yapma fırsatını öğrenciye tanımalıdır.

2. Eğitim durumları öğrenci düzeyinin ne çok altında ne de çok üstünde olmalıdır. Eğer öğrenci düzeyinin üstünde olursa bu öğrencide başarısızlık duygusu yaratacak aynı şekilde öğrenci düzeyinin altında olması öğrencinin körelmesine sebep

olacaktır. Bu yüzden, eğitim durumları öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.

3. Eğitim durumları, birden çok hedefe hizmet edebilmeli fakat aynı zamanda da istenmeyen durumların ortaya çıkmasına da engel olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim durumlarını belirlerken birden çok hedefe hizmet eden eğitim durumlarını karşı daha dikkatli olmalıdır.

Program geliştirme sürecinin son ögesi değerlendirme, öğrencilere kazandırmak istediğimiz doğrudan ve dolaylı davranışların öğrenci tarafından kazanılıp, kazanılmadığını; kazanıldıysa ne ölçüde kazanıldığını, kazanılmadıysa ne ölçüde kazanılmadığını ve en önemlisi kazanabilmesi için eğitim sisteminde nelerin yapılması gerektiğini belirleme durumudur (Sönmez, 1999). Aslında programın bu boyutu; çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini gösteren ölçütlerle karşılaştırıp, yorumlama ve programın etkililiği hakkında geri bildirim verme sürecidir. Bu sebeple ölçme–değerlendirme, eğitim–öğretim sürecinin ve eğitim programının ayrılmaz ve tamamlayıcı parçasıdır. Program geliştirmenin bu boyutunda “Ne kadar?, Hedeflerin gerçekleşme düzeyi nedir önemini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Başarı düzeyi yeterli olan öğrencileri motive eder.
2. Öğrenciye davranışları hakkında geri dönüt vererek istenilen davranışları nasıl değiştireceği ve geliştireceği hakkında bilgi verir.
3. Öğrenci hakkında alınacak kararlara ölçüt olur.
4. Öğrenciye geri dönüt verdiği gibi öğretmene de geri dönüt vererek öğretimde ne derece etkili olduğunu tahmin etmesine yardımcı olur.
5. Bu süreç içerisinde yer alan herkese geri bildirim verir.

2.3.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Vizyonu

Bu programın vizyonu, Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009).

2.3.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Öğrencilerin boş bir levha olarak kabul edildiği geleneksel eğitim sisteminde, okullar bireylere yeni bir şekil kazandırma görevini üstlenmektedir (Yıldırım, 2006). Bu yüzden öğretmenlerin verdikleri direktifler öğrencilerin neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını hakkında bir kılavuz olur. Öğretmene ve direktiflerine güvenen öğrenciler eğitim sürecine aktif olarak katılmadıkları gibi kendilerinin olumlu davranışlarını övmek yerine, sürekli yanlışlarını düzeltmeye çalışan öğretmenler karşısında kendilerine olan güven duygusunu da kaybetmeye başlarlar. Kendi hatalarını göremeyen ve bu hatalardan sonuç çıkaramayan öğrenciler düşünme yetilerini kaybederek öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda uygulamaya koyamazlar (Ünver, 2003).

Her ne kadar geleneksel yaklaşım öğrenciyi boş bir levha olarak kabul etse de ailesinden ve çevresinden aldığı bilgi ve belirli donanımlarla okula gelen öğrenci asla boş bir levha değildir. Bu yüzden okulda edindiği öğrenmeler öğrencilerin hem çocukluk hem de okul öncesi dönemlerde edindiği öğrenmelerin üzerine yapılandırılır. Ama şu da bir gerçektir ki ön öğrenmelerin her bireyde farklı olması doğal olarak her bireyin yapılandığı bilgilerin de kendine özgü olduğu gerçeğini ortaya çıkarır. Öğrenci sosyal bir varlık olmayı, vatanına milletine saygıyı, ailesine ve dersine vermesi gereken önemi, zaman algısını vb. konuları içeren ve ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıfta Hayat Bilgisi adı altında okutulan bu ders konularını özellikle var olan mevcut durumdan yani yaşamın içinden alır. Bu yüzden her öğrenci bilgileri kendi yaşam süzgecinden geçirerek özümser ve anlamlandırır (Yıldırım, 2006). Yapılandırmacılık esasına dayanan Hayat Bilgisi dersi öğretmenin sözel açıklamalar yaparak ya da

işlemleri veya davranışı öğrencilere göstererek onlara bilgi ve beceri öğretmeye çalışmasını içeren yaklaşım yerine, çeşitli etkinlikler üzerinde düşünmeleri, yaparak yaşayarak öğrenmelerini, öğretmenlerin de bu süreçte öğrencilere iyi bir rehber olmalarını amaçlanmaktadır (Karabıyık, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre;

- Öğrenciler öğrenme ortamına belirli bir hazırbulunuşluk düzeyinde gelirler.
- Öğrenme, toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu tam öğrenme gerçekleşir.
- Öğrenme, sadece öğrenme ortamına değil aynı zamanda öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.
- Öğrenme öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren, sürekli ve gelişimsel bir işlemdir asla pasif bir süreç değildir. İnsanlar da amaçları olan ve öğrenmelerini kontrol edebilen varlıklardır.
- Bilgi, her birey tarafından hem bireysel hem de sosyal olarak eşsiz bir şekilde yapılandırılır.
- İnsanlar dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirirler ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir veya reddedebilirler.

Bu prensiplere uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için, öğrenene kendi öğrenme stratejilerini belirleme ve kendi teknolojisini üretme fırsatı vermelidir. Teknoloji; etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve iş birlikli öğrenme amacıyla kullanılmalıdır. Öğrencilere ön bilgilerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta yerine, yenilerini koyma fırsatı verecek zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır (MEB, 2009).

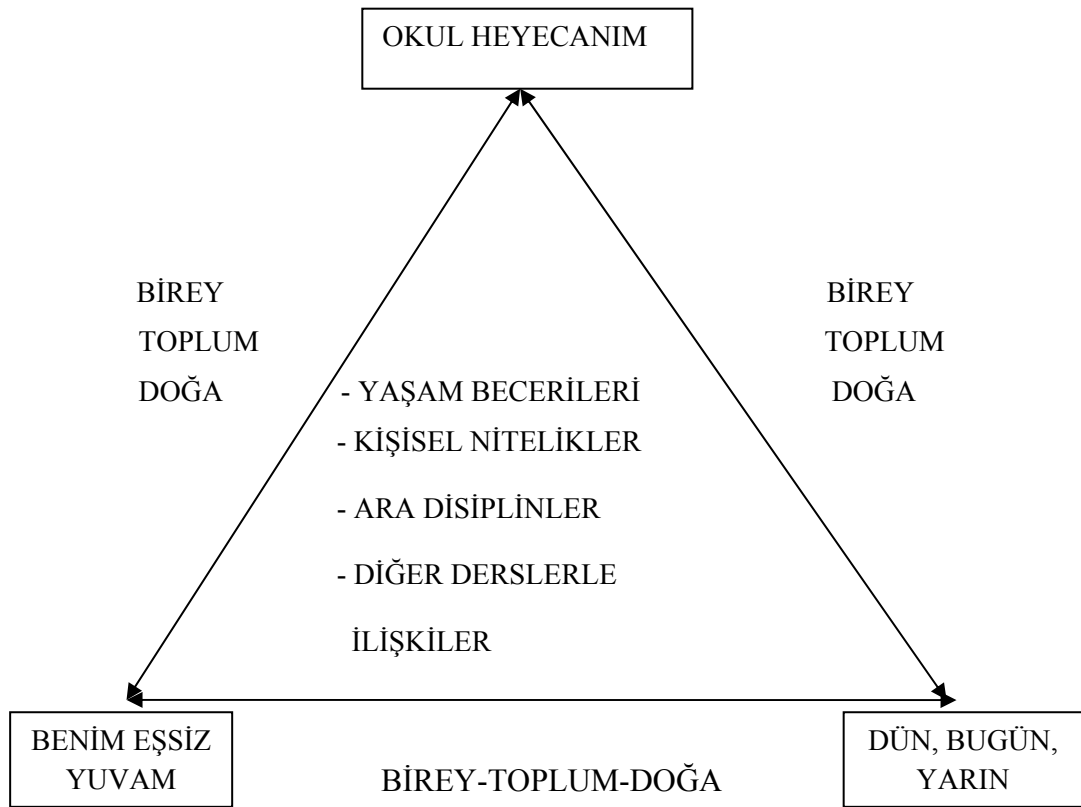
Özetle Yapılandırmacılık:

- Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir.
- Öğrenen, özerkliğini ve inisiyatifini destekler ve kabul eder.
- Öğrenenleri, irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görür.
- Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- Öğrenenin araştırmasını destekler.

- Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.
- Öğrenenlerin doğal merakını destekler.
- Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.
- Performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurgular.
- Kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görür.
- *Öngör, yarat ve analiz et* gibi bilişsel terminolojiden yararlanır.
- Öğrenenin “nasıl” öğrendiğini dikkate alır.
- Öğrenenin, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim içerisinde olmasını destekler.
- Birlikte öğrenmeyi destekler.
- Öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katar.
- Öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verir.
- Öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlam çıkarma fırsatını sağlar (MEB, 2009).

2.3.3. Hayat Bilgisi Programının Temel Yapısı

2009 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır. 2009 Hayat Bilgisi programının temel yapısı Şekil 2.1.'de yansıtılmıştır.



Şekil 2.1. 2009 Hayat Bilgisi programının yapısı (MEB, 2009).

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “**kazanımlar**” oluşturulmuştur (MEB, 2009).

2.3.4. Öğrenme Alanları

2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında üç öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlar; “*Birey, Toplum ve Doğa*” dır. Öğrenme alanları belirlenirken hayata yeni başlayan bir bireyin ihtiyaçları esas alınmıştır. Ayrıca öğrenme alanları birbirlerinden kesin ve net olarak ayrılmadan iç içe verilmiştir. Başka bir deyişle her bir tema

içerisinde yer alan “*Birey, Toplum ve Doğa*” öğrenme alanları konuları birbiri ile ilişkili, daha az veya daha çok olmamak suretiyle yer almıştır (Şimşek, 2010).

2.3.5. Temalar

Tema, öğrenmeyi organize eden; birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak yer aldığı yapı olarak tanımlanmaktadır. Tematik yaklaşım ise; çocuklara öğretilebilecek kavramların duyu organları ve birbirleriyle ilişkili olarak kavratmaktır (Şimşek, 2010).

Hayat Bilgisi dersinde bütüncül öğretim ilkesine bağlı olarak üç tema yer almaktadır. Bu temalar; “*Okul Heyecanım*”, “*Benim Eşsiz Yuvam*” ve “*Dün Bugün Yarın*” başlıklarıyla yer almaktadır. Aynı adlarıyla üç yıl boyunca devam eden temalar; kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini, bunun uygulanmasını sağlamaktadır (MEB, 2009).

Okul Heyecanım temasında öğrencilere yaşamın bir parçası olan fakat aile ortamından farklı olan okul hayatına ve çevresine uyumu kolaylaştıracak ve okul hayatını sevdirecek birtakım beceri ve kişisel nitelikler kazandırmak amaçlanmıştır.

Benim Eşsiz Yuvam temasında, çocuklara kendilerinin eşsiz olduğu gibi ailelerinin, yaşadıkları yerlerin ve ülkelerinin eşsiz olduğu özelden genele belirtmekte ve yaşadıkları ortama uyum sağlayabilecekleri, onlara yön gösterecek bilgi, beceri ve kişisel nitelikler kazandırılmaktadır.

Dün, Bugün, Yarın temasında diğer temalarda da verilmekle birlikte özellikle bu temada Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine alt yapı oluşturacak bilgi, beceri ve kişisel nitelikler kazandırılmaktadır (Karabağ, 2007).

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

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

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

3. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.

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

5. Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.

6. Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.

7. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır.

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

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

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

2.3.6. Kazanımlar

Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanımlar belirlenmesi sırasında konu bütünlüğünden daha çok, beceriler dikkate alınmıştır. Programda bulunan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusu olduğundan öğrenme-öğretme etkinlikleri, programın en kritik ögesi olarak kabul edilmektedir. Programda kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme araçlarının kullanılmasına izin veren bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda Hayat Bilgisi dersi ile diğer derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar arasında da ilişkiler gözetilmiştir

Öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak programın temel amacını oluşturmaktadır. Aynı zamanda hayat bilgisi dersiyle birlikte öğrencilere 4 ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazandırmak hedeflenmiştir (MEB, 2009).

2.3.7. Kavramlar

Hayat Bilgisi dersinin temel amacı öğrencilere yaşamlarını sürdürebilecekleri hayat becerileri kazandırmaktır. Dolayısıyla öğrencilere hayat ile kolay entegre edebilecekleri bir takım kavramları bu derste öğretmek gerekmektedir. Böylece kendini iyi ifade edebilen, kritik-analitik düşünebilen bireylerin yetişmesi sağlanacaktır. Kavramlar verilirken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini göz önünde bulundurularak sınıf düzeyine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Şimşek, 2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programında öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri kavramlara yer verilmiştir (Nalçacı, 2009). Tablo 2.1., 2.2. ve 2.3.'te sınıf düzeyine göre öğretilebilecek kavramlara yer verilmiştir.

Tablo 2.1.

Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinde “Okul Heyecanım” Temasında Verilecek Kavramlar

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

(MEB, 2009).

Tabloya baktığımızda her üç sınıfta verilen kavramların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 1. sınıfta daha çok kişisel bakım ile ilgili kavramların, 2. sınıfta değerlerle ilgili bir takım basit kavramların, 3. sınıfta ise toplumsallaşma ile ilgili bazı kavramların olduğunu görüyoruz (Şimşek, 2010).

Tablo 2.2.

Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinde “Benim Eşsiz Yuvam” Temasında Verilecek Kavramlar

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

(MEB, 2009).

“Benim Eşsiz Yuvam” temasında 1. sınıfta daha çok çocukların çevrelerinde karşılaştığı eşya ve olaylar kavram olarak verildiğini, 2. sınıfta temel yaşam hakkı ve

bedensel gelişim ile ilgili biraz daha karmaşık kavramların, 3. sınıfta ise bilgiye yönelik kavramların verildiğini görüyoruz (Şimşek, 2010).

Tablo 2.3.

Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinde “Dün, Bugün, Yarın” Temasında Verilecek Kavramlar

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

(MEB, 2009).

3.sınıfta verilen kavramların daha çok değişim ve gelişim ile alakalı olup 1. ve 2. sınıfta verilenlere göre daha ayrıntılı olduğunu söyleyebiliriz.

2.3.8. Ara Disiplinler İlişkilendirmeler

“İnsan yaşamında son derece önemli olan birden fazla bilim dalını ilgilendiren bilgi ve becerilerle ilgili kazanımlar, *ara disiplinler* olarak nitelendirilmiştir. Ara disiplinlere ilişkin kazanımlar, diğer derslerde olduğu gibi hayat bilgisi programı ile de bütünleştirilmiştir” (Karabağ, 2007). Söz konusu ara disiplinler:

- Afetten korunma ve güvenli yaşam,
- Girişimcilik,
- İnsan hakları ve vatandaşlık,
- Kariyer bilinci geliştirme,
- Özel eğitim,
- Rehberlik ve psikolojik danışma,
- Sağlık kültürü,
- Spor kültürü ve olimpik eğitim (MEB, 2009).

İfade edilen kazanımlar Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Sosyoloji, Psikoloji, Spor, Sağlık Bilgisi gibi derslerdeki kazanımlarla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki olup Hayat Bilgisi dersiyle öğrencilere verilmektedir. Bu derslerin dışında Hayat bilgisi dersinin Matematik, Türkçe gibi derslerle de ilişki kurduğu görülmektedir (Şimşek, 2010).

2.3.9. Beceriler

2009 Hayat Bilgisi programında amaç öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırmaktır. Bu noktadan hareketle içeriğin sunumundan ziyade öğrencilerin becerileri kazanmasından önemli bir hale gelmiştir. Ancak öğrencilere bu becerileri kazandırırken dolaylı olarak da bilginin verilmesine özen gösterilmelidir. Kısacası birey becerilerini sergilerken var olan bilgileri doğrultusunda sergilemelidir (Şimşek, 2010).

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler:

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

9. Karar verme,
10. Kaynakları etkili kullanma,
11. Güvenlik ve korunmayı sağlama,

Güvenlik ve korumayı sağlama becerisi içerisinde şu alt becerilerinin de öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir: Sağlık ve güvenlik kurallarına/prosedürlerine uyma, Doğal afetlerden korunma, Trafikte güvenliğini sağlama, Hayır diyebilme, Sağlığını koruma.

12. Öz yönetim

Öz yönetim becerisi içerisinde şu alt becerilerinin de öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir: Etik davranma, Eğlenme, Öğrenmeyi öğrenme, Amaç belirleme, Kendini tanıma ve Kişisel gelişimini izleme, Duygu yönetimi, Kariyer planlama, Sorumluluk, Zamanı ve mekânı doğru algılama, Katılım, Paylaşım, İşbirliği ve takım çalışması yapma, Liderlik, Farklılıklara saygı duyma

13. Bilimin temel kavramlarını tanıma

Bilimin temel kavramlarını tanıma şu alt becerilerinin de öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir: Değişim, Etkileşim, Neden–sonuç ilişkisi, Değişkenlik/benzerlik, Karşılıklı bağımlılık, Süreklilik, Korunum, Temalarla ilgili temel kavramları tanıma (MEB, 2009).

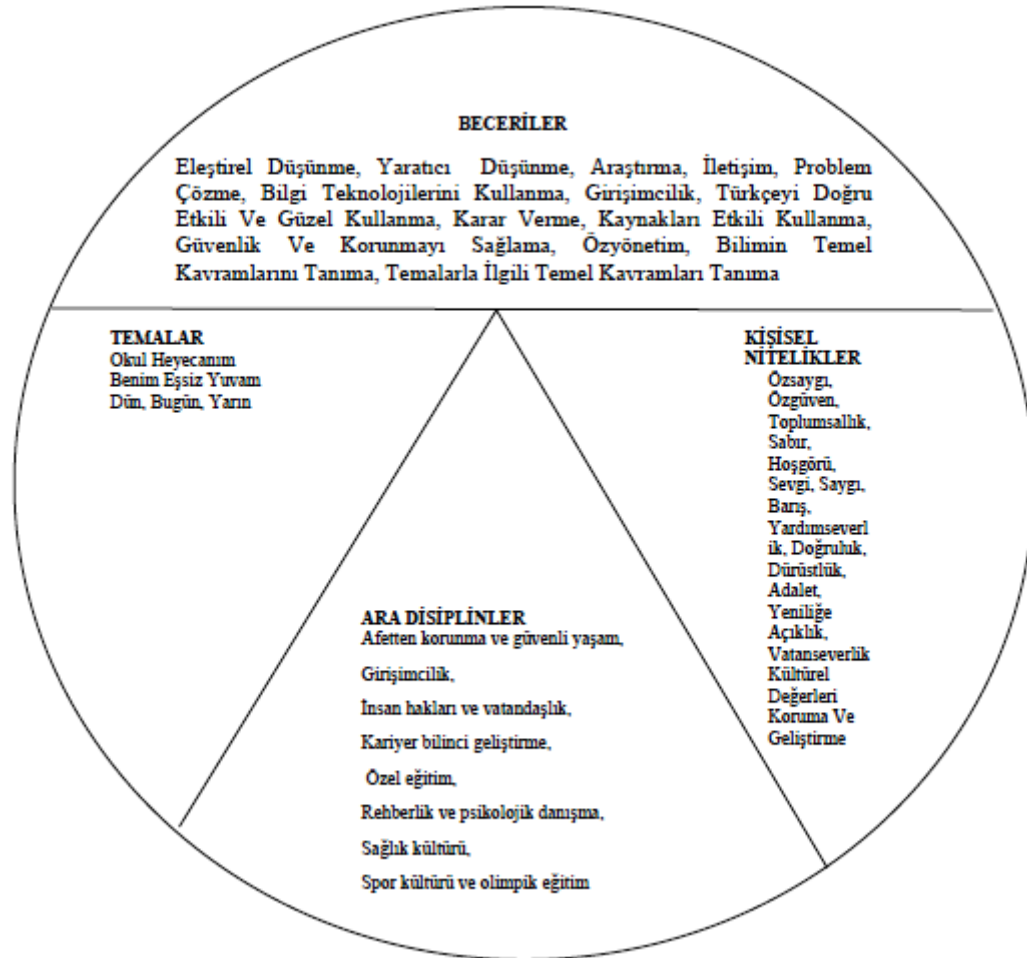
2.3.10. Kişisel Nitelikler

Hayat Bilgisi Dersi programında temel amaç öğrencileri sadece bilişsel yönden kazanımları elde ettirmek değil aynı zamanda öğrencilere bilgi, beceri ve değerleri tam benimsetmektir. Bu yüzden öğrencilere bilgi ve beceri ile paralel olmak kaydıyla birtakım kişisel niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Aslında Sosyal Bilgiler dersine ön hazırlık olan kişisel nitelikler bireyin toplumsal varlığının en önemli ön koşulu niteliğindedir ve değer olarak ifade edilir (Şimşek, 2010).

Hayat bilgisi dersinde kazandırılmak istenen kişisel nitelikler; Öz saygı, Öz güven, Toplumsallık, Sabır, Hoşgörü, Sevgi, Saygı, Barış, Yardımseverlik, Doğruluk,

Dürüstlük, Adalet, Yeniliğe açıklık, Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak sıralayabiliriz (MEB, 2009).

Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin geliştirmeleri beklenen beceriler, kişisel nitelikler ve değerler, ara disiplinlere ilişkin kazanımlar ve bütün bunların ilişkili olduğu temalar, Şekil 2.2.' de verilmiştir.



Şekil 2.2. Hayat Bilgisi Dersi Programı'na ilişkin beceriler, temalar, ara disiplinler ve kişisel nitelikler (MEB, 2009).

2.3.11. Etkinlikler

Öğrenmenin laboratuvarının gerçek yaşam çevresi olduğu Hayat Bilgisi dersinde verilen kazanımlar günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz sorunlardan ibarettir. Hayat Bilgisi dersinin içeriği aktif öğrenme ilkesine bağlı olarak düzenlenmiştir. 2009 Hayat Bilgisi dersinde kazanımlar öğrencilerin sınıf ortamında yapacağı etkinliklerle

verilmektedir. Fakat etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için eğitim-öğretim ortamının öğretmenlerce düzenlenmesi ve öğretmen-öğrenci iletişimini sağlayacak yönde oluşturulması çok önemlidir (Şimşek, 2010).

Öğrenci merkezli yaklaşım ile öğrenme-öğretme ortamındaki sorumlulukları bir kat daha artan öğretmenler etkinliklerin hazırlanmasından düzenlenmesine ve sınıf ortamına getirilmesine kadar geçen süreçte de önemli bir rol almaktadır. Bu yüzden sınıf içi etkinlikler uygulanırken öğretmenlerden beklenenler birtakım unsurlar aşağıda ifade edilmiştir:

- Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleyiniz.
- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanınız.
- Öğrenmeyi toplumsal deneyimler sağlayacak şekilde organize ediniz. Bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat ediniz.
- Bir öğrenme görevini oluştururken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık veriniz.
- Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlayınız.
- Öğrenenlere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorunuz. Onları konuyu araştırmaları için destekleyiniz. Aynı zamanda öğrencilere kendi arkadaşlarına sorular sormaya yönlendiriniz.
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modeli (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını besleyiniz.
- Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendiriniz. Gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştiriniz.
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atınız.
- Öğrencilerin hem sizinle hem diğer öğrencilerle etkileşimini destekleyiniz.
- Öğrencilerin yaptıkları hataları anlamaları için geri bildirim kullanınız.
- Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanıyınız.

- Öğrencilere sunulan bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman veriniz.
- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendiriniz (MEB, 2009).

2.3.12. Ölçme ve Değerlendirme

Her alanda meydana gelen yenilikler eğitim dünyasında ölçme değerlendirme alanında bazı değişimlere neden olmuştur. Artık öğretmenlerle birlikte öğrenciler de sınavın şekline, hatta uygulama yöntemine karar vermektedir. Ölçme-değerlendirme alanında meydana gelen diğer bir yenilik ise öğrencilerin programın öngördüğü içeriğin kazanılıp kazanılmadığını belirlemenin değil de öğrenci yeterliliklerini belirlemenin hedeflendiği sınavlara geçiştir. Böylece öğrenme hedeflerini test etmek yerine, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı öğrenme çıktıları test edilmektedir (Savaş, 2010).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler.

Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm becerilerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır. Aynı şekilde, bazı değerlendirme teknikleri de belli konular için daha uygundur. Örneğin, bir öğrencinin “arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı” genellikle *gözlemlerle* saptanabilir. Öğrencilerin “her canlının bir yuvaya ihtiyacının olduğunu kavraması ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt etmesi” ise *performans ödevi* ile değerlendirilebilir. Ancak bilgiyi edinme, kullanma, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçmede *açık uçlu sorular* daha etkili olabilir. Bu nedenle, değerlendirme öğrenme sürecinin gerekliliklerine uygun araçlarla yapılmalıdır (MEB, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Kurumları yönetmenliğinde, yapmış olduğu değişiklikler incelendiğinde ölçme değerlendirme esaslarının alternatif ölçme tekniklerini içerdiği ifade edilebilir. Bu yönetmeliğin dördüncü kısmında, Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi başlığı altında, Ölçme ve değerlendirmenin Genel esasları aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir: Aşağıda 32. ve 35.maddelerin bazı fıkralarında bu duruma değinilmiştir.

Madde 32 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

ç) (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.

e) (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.

f) Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.

g) Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.

ğ) Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.

Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı

Madde 35 — (Değişik birinci fıkra: 24.12.2008/27090 RG) 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi ile öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek olan proje ve öğrenci performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalar, öğretmen gözlemlerine dayalı olarak yapılır.

(Değişik:20.8.2007/26619 RG) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır.

(Değişik:20.8.2007/26619 RG) Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve etkinliklere katılımı ve performans görevleri de dikkate alınır.

(Değişik:20.8.2007/26619 RG) Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir.

(Değişik beşinci fıkra: 24.12.2008/27090 RG) Öğrencilere, her dönemde bütün derslerden en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir.

a) 1. 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin proje, ders içi başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalaması.

Dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenciler ürün dosyası hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin başarısına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır.

Hayat bilgisi dersi için hazırlanmış olan program kılavuz kitaplarında derse yönelik etkinliklere ve değerlendirme örneklerine yer verilmiştir. Öğretmenler bunları ya da bunlardan esinlenerek temalardaki kazanımlara uygun değerlendirme araçlarını geliştirerek kullanabilirler (www.meb.gov.tr).

Tablo 2.4.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Önerilen Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Sınıf Düzeyinde Önerilme Sıklıkları ve Yüzdeleri

Teknik Adı	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
1-Sözlü Sunum	8	19	6	7	9	10
2-Gözlem	5	12	6	7	12	14
3-Öz Değerlendirme	2	5	7	8	8	9
4-Görüşme	4	11	2	2	2	2
5-Resmi Eşleştirme	5	12	3	3	1	1
6-Akran Değerlendirme	1	2	3	3	1	1
7-Ürün Dosyası	9	21	18	20	3	3
8-Araştırma Kâğıdı	5	12	12	14	12	14
9-Kısa Cevaplı	2	5	7	8	3	3
10-Uzun Cevaplı	1	2	4	4	3	3
11-Açık Uçlu	-	-	2	2	2	2
12-Gösteri	-	-	3	3	-	-
13- Doğru-Yanlış	1	2	-	-	-	-
14-Performans Değerlendirme	-	-	1	1	-	-
15-Sergi	-	-	2	2	6	7
16-Dereceleme Ölçeği	-	-	3	3	2	2
17-Performans Ödevi	-	-	1	1	4	5
18-Tartışma	-	-	7	8	4	5
19-Tutum Ölçeği	-	-	1	1	-	-
20-Yazılı Sunum	-	-	2	2	8	9
21-Çoktan Seçmeli	-	-	-	-	4	5
22-Proje	-	-	1	1	3	3
23-Kontrol Listesi	-	-	-	-	2	1

(Savaş, 2010).

2.4. İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersi

Bebeklikten döneminden çıkarak, okul hayatıyla birlikte yeni bir toplum, yeni otoriteler, yeni kurallar, yeni rollerle karşılaşan çocuklar şimdiye kadar ailesinden ve çevresinden öğrenmeye başladığı hayatı, okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşmaya başlar. Bu süreçle birlikte plansız, programsız aile eğitiminin yerine planlı, programlı ve örgütlü bir eğitim almaya başlayan çocuklara eğitimin kazandırmayı hedeflediği en önemli amaç, yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye çocuğun uyumunu sağlamaktır (Özdemir, 1998).

Çocuğun toplumsallaşabilmesi öncelikle yaşadığı toplumun tarihi, kültürel ve sosyal yapısını tanıması ve özümsemesinden geçmektedir. Toplumsal yaşamın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında, ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi; 4. ve 5. sınıflarında ise Sosyal Bilgiler dersinin ayrı yeri ve önemi vardır (Çatalbaş, 1997). İlköğretimde mihver bir ders olan Hayat Bilgisi dersi aynı zamanda çocukların istenilen niteliklere kavuşabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sözer, 1998).

Hayat bilgisi dersi, bireyin karşılaşılabileceği çeşitli sorunlar karşısında en uygun çözüm yollarını üretebilmesi için bireyleri hayata hazırlamayı amaçlar. Bireylerin günlük hayatta karşılaşılabileceği olayları ele alarak, bu olaylardan ne tür sonuçlar çıkarması gerektiğini öğrettiği gibi sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı topluma karşı vatandaşlık görevlerini, sorumluluklarını da hatırlatır ve öğretir. Böylece küçük yaşlarda çocuğun “hazırbulunuşluluk düzeyine” uygun olarak öğretilen temel bilgi ve beceriler çocuklar tarafından hem içinde bulunduğu sürece hem de daha sonraki yaşam sürecine aktarılıp, kullanılacağı düşünülmektedir (Akınoğlu, 2003).

Çocukların yaşadıkları olgu ve olayları bir bütün olarak algıladıkları bu dönemde, Hayat Bilgisi dersi bütüncül öğretim yaklaşımı ile çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan, yaşam boyu öğrenecekleri bilgilere temel olan, doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel ve değerlerden oluşan bir derstir (Acat, Anılan ve Girmen, 2005). Bu özelliğinden dolayı Hayat bilgisi dersinin temellerinin Gestalt Psikolojisinden aldığını söyleyebiliriz.

Türkiye’de bütüncül yaklaşıma göre düzenlenen ilköğretim programları içinde Hayat Bilgisi Dersi 1. 2. ve 3. sınıfta Fen Teknoloji ve Sosyal Bilgiler olarak bölümlere ayrılmamış; hem derslerin hem de çağdaş düşünce, sanat ve değerlerin bir bileşkesi olarak, hayat bilgisi dersi adı altında düzenlenip müfredata koyulmuştur (Sönmez, 1997).

Hayat Bilgisi dersinde konular çocuğun yakın çevresinden seçilmektedir (Binbaşıoğlu, 2003). Çünkü bu dönemde soyut düşünme yetisine sahip olmayan çocukların karşılaştıkları herhangi bir nesneyi, olayı veya durumu kendi sözcükleri ile ifade edebilmesi için o nesne, olay veya durumla birebir karşılaştırabilmesi,

dokunabilmesi ve görebilmesi gerekir. Bu sebepten hayatın içinden bir ders olan Hayat Bilgisi Dersinin konuları da, mümkün olduğunca çocuğun nesne ve olayları kavramada beş duyu organları ile temasa geçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler bu dersle somut düşünmeden kademeli bir şekilde gelişen soyut düşünmeye doğru bilgi, duygu ve eylem olarak açılım gücü kazanmakta; böylece kendisini, çevresini ve yaşamı keşfetmeyi öğrenmektedir (Sönmez, 1999).

Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımasını ve bu çevreyle bütünleşerek, çevreye etkin uyum sağlamasını, zihinsel açıdan güçlü aynı zamanda fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmaları amaçlanmış Hayat Bilgisi dersi, tüm bu amaçların dışında demokratik tutumlara sahip, vatanına milletine bağlı, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış bireyler yetiştirmeyi planlanmıştır (Sabancı ve Şahin, 2005).

Sonuç olarak durağan bir özelliğe sahip olmayan, yaşam ve kişilere göre sürekli değişebilen ve gelişebilen, doğrudan doğruya gözlem ve yaşam dersi olan Hayat Bilgisi bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini sağlayan, günlük yaşamla bütünleşmesinin temellerinin atıldığı ve çocuğun bir “bütün” olarak gelişmesini okula başladığı ilk yıllardan itibaren sağlayan ilk derstir (Demir, 1998).

2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı

Baysal’a (2006) göre, Hayat Bilgisi, “bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir derstir”.

Erdoğan’a (2007) göre, Hayat Bilgisi, “ilköğretimin ilk üç sınıfından okutulan, çocukların iyi bir insan ve iyi bir yurttaş olarak yetişmesinde ve bu konularda gerekli olan temel bilgi, beceri, değer duygusu ve davranışların kazandırılmasını sağlayan derstir”.

Narin'e (2007) göre, Hayat Bilgisi, "doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler" şeklinde ifade edilmektedir.

Öztürk'e (2006) göre, Hayat Bilgisi dersi; "bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı" olarak tanımlanmıştır.

Akinoğlu'na (2003) göre, Hayat Bilgisi, öğretimde toplulaştırma ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir derstir. Genel olarak, doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip, örgütlenmesiyle "çocukları yasama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturma" işlevini üstlenmektedir. Bundan dolayı hayat bilgisi, çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresinde etkin bir biçimde uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders olarak tanımlanabilir.

Arıbaş ve Yılmaz'ın (2004) "yaşam dersi" olarak tanımladıkları Hayat Bilgisi dersini, Sönmez (2005), "doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamıştır.

2.4.2. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği ve Önemi

Çocuğu çevresiyle etkin ve uyumlu olmasını sağlayacak biçimde yetiştirilmesi beklenen ve ilköğretim okulları 1. 2. ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi Dersi okula başladığı ilk yıldan itibaren çocuğun bireysel sosyal ve kültürel bir varlık halinde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Gerçek yaşamla birebir olan Hayat Bilgisi dersi, insan davranışlarını ve grup dinamiğini inceleyen davranış bilimlerinden yararlanır. Ayrıca eğitim-öğretim programlarında doğal, beşeri, sosyal bilimlerle ilgili ilke ve beceriler yer alır (Bayram, 2005).

Hayat Bilgisi dersi insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini barındıran ve öğrencinin bilinçle oluşturacağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün başladığı birinci dönem derslerinin bel kemiği, ikinci dönem derslerinin de temeli olması niteliği ile diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir (Sabancı ve Şahin, 2005).

Çocuk Hayat Bilgisi dersiyle içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilir, anlar, yorumlar, önceden tahmin eder, ilke genelleme ve yöntemleri yeni olgularla kullanarak, analiz eder, yeni çözümler önerir ve değerlendirir (Özçetin, 2000).

Hayat Bilgisi dersiyle kendini ve çevresini tanıyan, kendini geliştirerek çevresine uyum gösteren, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal özellikleri kazanan bireyler çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşüncelerini, duygularını da bu ders sayesinde biçimlendirir (Özden, 2005).

Konularını hayatın içinden alan Hayat Bilgisi dersi çocuğu, ilgi duyacağı, hoşlanacağı konular ile karşılaştırarak dikkatinin ders üzerinde toplamasını sağlar ve çocukların dikkatini sürekli kılmak için derslerde tek tip etkinlikle yetinmeyip çeşitli etkinliklere yer verir. Okula yeni başlayan çocuğun gelişiminin kendi dünyasında yaşadığı ilgilerinin doyurulmasına bağlı olduğu özelliğini dikkate alan Hayat Bilgisi Dersinde çocuklar, gözlem, inceleme, çevre gezisi, deney vb. yöntemlerle hayal dünyasından gerçekler dünyaya çekilmeye çalışılır. Bu yöntemlerin yanı sıra verilecek örnekler de somut olmalı ve çocuğu hayale sürüklememelidir. Somut düşünebilen bu dönemdeki çocuklara duyu organlarıyla algılayabildiği alanın ötesine geçmeyen konular verilmeli aynı zamanda, çevreyle ilgili konular, bilimsel bir görüşle değil, çocuğun çevreyle olan ilişkileri yönünden değerlendirilmelidir. Çocuğun ilgilerinin doyurulması sırasında hoşlandığı temsili etkinliklerle ve ayrıca olayların canlandırılması yöntemine sıkça yer verilerek çocuğa yardımcı olunmaya çalışılmalıdır. Böylece çocuk, bir iş yaparak, nesnenin kendisi ile karşılaşılarak kendi hayal dünyasından, yetişkinler dünyasına yönlendirilir (Özdemir, 1998).

Hayat Bilgisi dersi aynı zamanda okula başlamadan çocuğun çevresi hakkında öğrendiği yanlış ve eksik bilgiler okul yaşamının ilk yıllarında düzelterek ve tamamlar. Eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerler de bu ders aracılığıyla çocuklara kazandırılmaktadır (Gülaydın, 2002).

2.4.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Amaçları

Hayat bilgisi dersi, büyümekte ve gelişmekte olan çocuğun, her yönden var olan yaşam gerçeğine uyumunu sağlamasına yardımcı olarak, 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).

Hayat Bilgisi gibi temel bir dersin pek çok görevi bulunmaktadır. Bunlar:

- Doğa olaylarının çocuklar tarafından bilinmesini ve yorumlanmasını sağlayarak, doğal güzelliklere karşı saygı uyandırmak ve doğadaki canlı ve cansız varlıkların korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak,
- Çocuklara evde, okulda ve çevredeki insanlarla olan ilişkilerinde sevgi, saygı, doğruluk, işbirliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek suretiyle, onlarda vatana ve millete bağlılığın temelini atmak,
- Öğrencilerin tarihsel oluş fikrini günlük olaylardan ve tanınmış kişilerin hayatlarından yola çıkarak oluşturmak,
- Çocuğun çevresini ve bu çevredeki yaşama şartlarını coğrafi bakımdan gözden geçirmek,
- Çocukların diğer bilim dallarına karşı görüş ve düşünceleri aşlamaya yönelik çalışmalara hazırlamaktır (Güngördü, 2001).
- 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,
- Öğrencilerde yaşlarının gereği olarak var olan, bilimsel olmayan düşünce tarzından (öznel), bilimsel düşünce tarzına (nesnel) geçmelerini sağlamak,
- 7–9 yaşında bulunan çocukların toptan algılama olarak bilinen algılama özelliğine uygun ya da hayat konularının öğrenilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin içinde buldukları fiziksel ve toplumsal çevreye her yönüyle başarı ve etkin biçimde uymalarını sağlamak,
- Türk Milleti’ne, Türkiye Cumhuriyeti’ne, Atatürk’e ve inkılâplarına karşı saygı ve sevgi duymalarını sağlamak,
- İyi bir aile hayatının dayandığı temel ilkeleri kavratmak, payına düşen görev ve sorumlulukları öğrenmesini ve benimsemesini sağlamak,

- Sağlığını koruyucu temel bilgileri benimseme, gerekli sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazanmasını sağlamaktır (Sönmez, 1997).
- Çocuğun psikoz – 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).

2.5. Hayat Bilgisi Dersinin Dünyada ve Türkiye’deki Gelişimi

2.5.1. Batı Ülkelerinde Hayat Bilgisi Dersinin Temelleri

Ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte Hayat Bilgisi dersi eğitiminin insanoğlunun var olduğu andan itibaren başladığı söylenebilir. Çünkü doğal ve toplumsal bir ortamda doğan, büyüyen, gelişen, yaşlanan ve ölen insan bu süreç içinde yaşamını sürdürebilmek için yemek, içmek, giyinmek, korunmak, savunmak gibi etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazanır. Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olduğundan insan yaşamak için hem doğanın hem toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle ele alınınca fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir savı ileri sürülebilir (Sönmez, 1999).

“Hayat Bilgisi Dersinin temelleri Platon (Eflatun)'a dayanmaktadır” (Karagülle, 2003). Aristo, Hayat Bilgisi öğretiminde gözlem ve deneye önem vermek gerektiğini belirtmiş; 17. yy. eğitimcilerinden olan ayrıca Hayat Bilgisi Dersinin kurucusu olarak kabul edilen Comenius ise; öğretimde aşamalı ilerlemek gerektiğini söylemiş ve çocukların bir yetişkin olarak görülmemesi gerektiğini, çocuğun yapısına uygun olmayan şeylerin zorla öğretilmeyeceğini savunmuştur. Comenius gözlem ve düşünmenin ardından konuşmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Comenius 1658 yılına ait “Orbis Sensualism Pictus” eserinde Hayat Bilgisi konularını ve önemini belirtmiştir. Bu eser, öğretimde kelimelerle eşya arasında ilişki kurma konusunda alanında yapılan ilk çalışma olması bakımından önemlidir (Baysal, 1995).

Aynı yıllarda Almanya’da Andreas Reyber 1656’da yazdığı kitabında dinî konuların yanı sıra hayat bilgisi konularına da yer vermiştir. Çocukların yetiştirilmesi ve gençliğin geliştirilmesine büyük önem verildiği 18. yy.a gelindiğinde dönemin önemli

isimlerinden olan J. J. Rousseau'nun "Emile" adlı eserinde hayat bilgisi ve öğretimi hakkında önemli düşüncelerin yer verdiği görülmektedir. John Locke, 19. yy.da tabiatçı eğitimi vurgulamıştır. Pastelozzi, çocuğun eğitiminde yakın çevreden yola çıkan, çevreye dayalı bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinden söz etmiştir. Herbart, irade eğitimine önem vererek eğitim ve öğretimin amaçlarından birisinin de karakter gelişimi olduğunu belirtmiş ve çocuklara yönelik gerçekleştirilecek eğitim ve öğretimde bu konuya ağırlık verilerek düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir (Karagülle, 2003).

19. yy.'ın ikinci yarısından itibaren Almanya ve Avusturya'da "Hayat ve Yurt Bilgisi Dersi" adında ilkokullarda okutulmaya başlanan Hayat Bilgisi dersinin öğretimi ve konularının şekillenmesinde Pastelozzi, Herbart, Ritter, Diester Weg ve Junge önemli roller oynamışlardır. Fransa'da bütüncül bir ders olarak görülmemekle birlikte Rusya'da bütüncül öğretim içinde ele alınarak Hayat Bilgisi düşüncesine yer verilmiştir (Baymur, 1937, Aktaran: Küçüktepe, 1998).

"1921 yılında Almanya'da "yurt bilgisi (heimatkunde)" adı altında öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programda, ders içeriği ve uygulanan yöntemler, güncel konulara ilişkin düzenlemeler diğer derslerin içinde bu dersin yeri ve önemi ele alınmıştır" (Kaiser, 2006, s. 21). 1966 da Hayat Bilgisi dersinin (sachunterricht) kapsamı, olumlu ve olumsuz etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca güncel gelişmelere uygun düzenlemeler yapılmıştır. 1972-1977 yılları arasında dersin içeriği tartışmaya açılmıştır. Tartışma sürecinde; dersin öğretiminde kullanılacak yöntem, çalışma materyalleri, günlük yaşama uygunluğu ele alınmıştır (Beck, 1984).

Görüldüğü gibi bugünkü hayat bilgisi görüşü birçok eğitimci tarafından uzunca bir süre çocuğun yapısından hareketle düşünce süzgecinden geçirilerek, günümüz ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verebilecek düzeye getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca insanın yetişmesinde önemli bir görevi üstlenmiştir (Baysal, 2006).

2.5.2.Hayat Bilgisi Dersinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri

Ülkemizde, Hayat Bilgisi Dersi ve programlardaki 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 "Malumatı Nafia" (faydalı bilgiler) adında bir ders konmuştur (Küçüktepe, 1998). Hayat Bilgisi dersi bugünkü Fen Bilgisi dersinin de bir anlamda temelini oluşturan bir derstir (Binbaşıoğlu, 1982).

1909 yılında Kız Rüştüyesinde "Sifahi Malumat" ile "Durusü eşya ve Malumatınafia" adındaki derslerin içeriği Hayat Bilgisi dersine çok yakındır. 1913'te yayınlanan "Mekatibi iptidaiye Dersi Müfredatı"nda Hayat Bilgisinin dağınık bir biçimde yer aldığı görülmüştür. 1., 2., ve 3. sınıfta "Müşahabatı Ahlakiye", dördüncü sınıftan itibaren de "Malumatı Medeniye ve Vataniye" adındaki dersler konuları bakımından Hayat Bilgisi ile paralellik göstermiştir. İlk müfredat programı Cumhuriyet döneminde 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu programdaki "Musahabat", "Tabiat Tetkiki", "Tarih", "Coğrafya" gibi dersler de Hayat Bilgisinin konuları işlenmiştir (Küçüktepe, 1998).

1926 yılına kadar ilkokullarda Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabahat-ı Ahlâkiye ve Malûmat-ı Vataniye derslerine yer verilen ilköğretimde, 1926 yılında ilk kez Hayat Bilgisi dersi ilköğretimin ilk döneminde ders olarak yer almıştır. (Gülaydın, 2002). Eskiden birbirinden bağımsız okutulan bu dersler "Hayat Bilgisi" adı altında birleştirildikten sonra, bunlarla ilgili konularda birbirleriyle bağlantılı olarak okutulur hale gelmiştir. Bunun nedeni, çocukların bu dönemde olay ve olguları bir bütün olarak algılamasıdır (Binbaşıoğlu, 2003).

On yıl uygulamada kalan 1926 programından sonra aynı ad altında 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993, 1995, 1998 ve 2005 yıllarında program düzenlemeye gidilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi 1930, 1932, 1936 programlarında, 1926 programında hedeflenen amaçlara; bireyleri, bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek gibi hedefler eklenerek oluşturulmuştur. Bu hedefler daha sonraki 1948 ve 1961 programlarında tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili iki başlık altında toplanmış 1. sınıfta beş saat, 2. sınıfta altı saat ve 3. sınıfta yedi saat olarak, 1962 ve 1965 program taslaklarında hayat bilgisi toplum ve ülke incelemeleri dersleri başlığı altında yer almıştır (Sönmez, 1999).

Uygulamaya konan 1948 programının temel özellikleri çevre özellikleri dikkate alınarak işlenmesi, öğretmene daha çok yetki vermesi ve yöreselleşmiş olmasıdır. Fakat

teoride 1948 programında her ne kadar fırsat öğretimine yer verilmesi istenmiş ise de esnekliğe yer verilmeyerek öğretmene sadece ufak değişiklikler için fırsat verilmiştir. Bu da programın memleketin her yerinde mahalli şartlar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurmaksızın aynı şekilde uygulanmasına neden olmuştur (Güngördü, 1966).

1948'den sonra geliştirilen 1968 programında ise Hayat Bilgisi dersi üniteleri 1. sınıfta yedi, 2. ve 3. sınıflarda sekiz olarak belirlenmiştir. Ders saatleri günde birer saat olmak üzere her üç sınıf için haftada beş saat şeklinde düzenlenmiş ve diğer dersler için mihver ders olarak kabul görülmüştür (Karagülle, 2003). Bu programda Hayat Bilgisi dersinin genel amaçları, yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşam fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden, daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden ele alınmıştır (MEB, 1968). Bu program 30 yıl uygulanmış ancak hem bu program hem de adı geçen diğer programlarda dikkat çeken nokta, bu programların eğitimde ve öğretimde uyulması gereken kurallar ve bilgiler niteliği taşımakta olduğudur. Programlarda öğretmenlerin aldığı yardım sadece dersin amaçları ünite ve konular listesi ile sınırlı kalmaktadır. Programlarda özellikle eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının göz ardı edildiği ya da geçiştirildiği görülmektedir (Şeker, 1998).

Hayat Bilgisi Dersi programının yeniden geliştirilmesi 1968 yılından sonra uzun yıllar almıştır. Okulların, çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimine yanıt verebilecek nitelikleri taşıması, eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafında 1990 yılında “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” başlatılmıştır. Bu proje kapsamında oluşturulan Müfredat Laboratuvar Okulları'nda uygulanmak üzere geliştirilen Hayat Bilgisi dersi Programlarından birisi de İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi programıdır (Belet, 1999).

“1995 programında, hedefler yakın çevreyi tanıma ile ilgili, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden

olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır” (Sönmez, 1999). 1995 programı diğer programlardan farklı olarak deneme sürecinden geçirilerek oluşturulması sebebiyle 1997–1998 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okulların da yaygınlaştırılmıştır (Belet, 1999). 1998 yılında geliştirilen yeni Hayat Bilgisi dersi programının 1995 programından en önemli farkı çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olmasıdır (Acat, Anılan ve Girmen, 2005). 1998 Hayat Bilgisi programında öğrenme öğretme etkinlikleri, yöntemler, kaynaklar, videokasetler, ölçme, değerlendirme bölümleri eklenmiş ve örnek ölçme sorularına yer verilmiştir. Bununla birlikte 1998 hayat bilgisi programında her sınıf için belirtke tablosuna ve daha önceden hiçbir programda yer almayan değerlendirmeye yer verilmiştir (Dündar, 2002). Ancak, bu programda yapılan program değerlendirme araştırmaları sonuçlarına göre yeterli düzeyde bulunmayıp yeniden ele alınması gerektiği belirlenmiştir (Acat, Anılan ve Girmen, 2005)

Yeniden değerlendirmeler sonucunda geliştirilen yeni program 2004–2005 eğitim–öğretim yılında 9 ildeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 pilot okulda uygulamaya konulmuş ve 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 ve 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).

Gerek bilim, gerek teknoloji gerekse toplumsal alanda meydana gelen gelişme ve değişimler her programda olduğu gibi 2005 Hayat Bilgisi programında da yeni düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Hızlı sosyal değişme süreçlerini yaşayan toplumların kendi eğitim sistemlerini küresel rekabete karşı sürekli canlı tutma hedefi açısından bir zorunluluk olmasından dolayı 2005 Hayat Bilgisi Dersi programı yeniden gözden geçirilerek Talim ve Terbiye Kurulu’nun 14.05.2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile ilköğretim Hayat Bilgisi dersi (1-3) Öğretim Programı kabul edilmiştir (MEB, 2009).

2.6. Hayat Bilgisi Öğretimi

Hayat Bilgisi dersinin öğretimi aslında öğrenci gelişimini amaçlayan düzenli ve planlı bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu sürecin verimli olmasında öğretmenin öğrenme-öğretme ortamında oluşturacağı etkili iletişim, ders sırasında kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri hem öğretmenin hem de öğrencinin başarısını etkileyecektir (Hamurcu, 2000).

Hayat Bilgisi öğretimi sırasında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerle, öğrenciler amaçlara ve davranışsal amaçlara ulaşabilmesinde etkili olmalıdır. Bu nedenle Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikleri seçerken göz önünde bulundurması gereken birtakım özellikler vardır. Bunlar:

- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde hedeflenen kazanımlar dikkate alınmalıdır.
- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde öğrenci özellikleri (zekâ seviyesi, hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, vb.) dikkate alınmalıdır.
- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde sınıftaki öğrenci sayısı dikkate alınmalıdır.
- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde zaman faktörü dikkate alınmalıdır.
- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde öğretim araçlarının mevcudiyeti dikkate alınmalıdır.
- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde öğretmenlerin yöntem ve tekniklere karşı tutumu dikkate alınmalıdır.
- Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknik seçiminde öğretmenlerin yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi ve becerileri dikkate alınmalıdır (Atilla, 2010).

Hayat Bilgisi dersinde değişik strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Kullanılan stratejiler arasında;

- Sunuş yoluyla öğretme stratejisi,

- Buluş yoluyla öğretme stratejisi
- Araştırma yoluyla öğretme stratejisi
- Tam öğrenme ve etkili öğretim bulunmaktadır.

Kullanılan öğretim yöntemleri içinde ise;

- Tartışma yöntemi,
- Örnek olay yöntemi,
- Gösterip yaptırma yöntemi,
- Problem çözme yöntemi,
- Anlatım yöntemi,
- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi,
- Deney yöntemi bulunmaktadır.

Kullanılan teknikler arasında;

- Gezi ve gözlem tekniği,
- Karar verme tekniği,
- Soru-yanıt tekniği,
- Rol oynama tekniği,
- Kaynak kişiden yararlanma tekniği,
- Oyunlaştırma (dramatizasyon) tekniği,
- Küme çalışması tekniği bulunmaktadır (Nas, 2000). Belirtilen strateji, yöntem

ve tekniklerden Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde yararlanılmaktadır. Tablo 2.5.' de bazı öğrenme türleri ve yöntem teknikleri verilmiştir.

Tablo 2.5.

Öğrenme Türleri ve Yöntem -Teknikler

Öğrenme Türü	Yöntem ve teknikler
Sözel Bilgiler	Düz anlatım İşbirliğine dayalı öğretim Dramatizasyon Programlı öğretim Eğitici oyunlar Benzetişim
Kavram ve İlke Öğretimi	Düz anlatım İşbirliğine dayalı öğretim Küçük grup tartışmaları Tartışma Eğitici oyunlar Benzetişim
Problem Çözme	Problem çözme Tartışma Küçük grup tartışmaları İşbirliğine dayalı öğretim Rol oynama Benzetişim
Psikomotor Beceriler ve Duyuşsal Beceriler	Küçük grup tartışmaları İşbirliğine dayalı öğretim Rol oynama Benzetişim Dramatizasyon Demonstrasyon

(Erden, 1996).

İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf mihver dersi olan Hayat Bilgisi dersinde, ifade ve beceri dersleri olarak bilinen Matematik, Türkçe, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Müzik gibi derslerle ilgi kurulmalıdır. Hayat Bilgisi dersinde diğer derslerle ilgi kurulmasıyla, hem konular pekişecek, hem de diğer dersler önceki öğrenmelerle ilişkilendirildiği için öğrenme kalıcı olacaktır. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinde “Yaşadığımız Yer” ünitesi işlenirken Türkçe dersinde yaşadığımız yer ile ilgili okuma parçaları ve şiirler seçilmelidir. Matematik dersinde, yaşadığımız yer ile ilgili problem ve alıştırmalar hazırlanmalı ve çözümlenmelidir. Müzik dersinde, yaşadığımız yer ile ilgili şarkılar söylenmelidir. Resim-İş dersinde yaşadığımız yer ile ilgili manzara resimleri çizdirilmelidir. Beden Eğitimi dersinde de yaşadığımız yer ile ilgili yerel oyunlar oynatılmalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997).

Ayrıca Hayat Bilgisi öğretmen ve konu merkezli olmak yerine çocuk merkezli olmalı ve çocuğun bakış açısını yansıtabilmelidir. Öğrenci kendine sunulan bilgileri, ezberleyerek edilgen bir biçimde öğrenmek yerine sürece aktif katılarak öğrenmelidir. Kendisini sunulan uyarıları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat yapılandırmalıdır (Atilla, 2010). Diğer derslerin öğretiminde kullanılan genel öğretim ilkeleri Hayat Bilgisi dersi için de geçerlidir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Çocuğa görelik
- Somuttan soyuta
- Yakından uzağa
- Bilinenden bilinmeyene
- Kolaydan zora
- Yerellik
- Yaşamsallık
- Güncellik

Yukarıdaki ilkelere göre, Hayat Bilgisi dersinin öğretimi çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Hayat Bilgisi dersinde, çocuk 6-9 yaş grubunda olduğu için somut bilgileri duyu organlarını kullanarak öğrenebilmektedir. Bu yüzden çocuklara dersin kavramlarını mümkün olduğunca somutlaştırarak ve sınırlı sayıda verilmelidir. Bu dönemde çocukların hayal dünyası çok zengin olduğundan Hayat Bilgisi dersinde masal ve hikâyelerden yararlanılarak çocukların hayal dünyasından hareket edilerek içinde yaşadıkları dünyaya etkin ve başarılı şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olunmalıdır. Yine bu dönemdeki çocuklar çok hareketli olduğundan psikomotor alanı da harekete geçirebilen drama ve oyun etkinliklerinden sıklıkla yararlanılmalıdır. Sınıf tartışmalarına yer verilmeli çocukların zevkli bir şekilde kavramları öğrenebilecekleri veya pekiştirebilecekleri bulmaca ve bilmecelere yer verilmelidir. Çocukların ilgilerinden hareket edilmeli, bireysel farklılıklarından ve dikkat sürelerinin kısalığından dolayı farklı zekâ alanlarına uygun kısa ve çok sayıda etkinlikler düşünülmelidir. Ayrıca çocuklarda gün, hafta, yıl kavramlarının geliştirilmesi için olayları sınıflandırmalarına, zaman açısından karşılaştırmalarına ve geçmiş-bugün gelecek ayrımı yapmalarına örneklerle yardımcı olunmalıdır. Bu yaşlarda çocukların anlatma, araştırma, soru sorma ve yaratıcı düşünme eğilimleri oldukça fazladır.

Çocuğun yapısını iyi tanıyan öğretmenlerin bu özellikleri köreltmek yerine, daha çok harekete geçirerek kullanmaları gerekir. İletişime daha yatkın olunan bu dönemde iletişim becerileri geliştirilerek çocukların sosyalleşmesi sağlanmalıdır (Baysal, 2007).

Hayat Bilgisi öğretiminde önemli olan öğrencilerin yaşama yönelik olarak karşılaştığı ya da karşılaşacağı olay ve olgularla olan konuların yer almasıdır. Çocuklara özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek; sorunu belirleme, bilgi toplama, bilgileri analiz etme, karar verme, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşan sorun çözme yolları öğretilmelidir (DPT, 2001).

Hayat Bilgisi öğretimi aracı her şey olabilir. Sadece kitap veya çalışma kitabı ile Hayat Bilgisi öğretimi yapmak son derece yanlıştır. Özellikle bu ders için kaynaklar daha çok çeşitlendirilebilir (gazeteler, dergiler, resimler, hikâyeler, insanlar, TV, radyo, CD'ler vb.). Bu çocukların somutu algulamaları ve dikkatlerinin çabuk dağılmasından dolayı çok da yerinde bir uygulama olur (Baysal, 2007).

2.6.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Açısından Sınıf Öğretmeni

Öğrenme ve öğretme dendiğinde genel olarak öğrencilerin geleneksel oturma düzeninde oturduğu, sunuş yoluyla öğretimin yapıldığı, öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermek dışında konuşmadığı, eleştirel düşünceden uzak, sorgulamayan, sessiz, ezberciliğe itilmiş öğrencilerin var olduğu öğrenme-öğretme ortamı akla gelmektedir. Hâlbuki yapılandırmacı öğrenmenin gereği olan; ne istediğini bilen, olaylara eleştirel bir gözle bakabilen, bilgiye hazır olarak değil de araştırarak ulaşan, ulaştığı bilgiyi paylaşan ve paylaşımları sonucunda yeni bilgi çıkarımlarında bulunan, toplumda etkin ve yüksek değerlere sahip öğrenciler yetiştirmek için eğitimcilere düşen, eğitimde paradigmatik değişime uygun ortamlar sağlamaktır (Yıldırım ve Akar, 2004)

Bilgi toplumsal ilişkiler içinde farkında olarak oluşturulur. Öğretmen konu ve çevresindeki dünyayla olan ilişkilerini sorgulayarak öğrenenin bunun farkına varabilmesini sağlamalıdır. Eğitim sürecinin de bu sorgulamayı destekler nitelikte olması ancak yapılandırmacılık yaklaşımı esas alması ile mümkündür. Yapılandırmacılık kuramına göre sınıf içi etkinliklerde öğrenenin özerkliği,

sorgulaması, kendisi için bilgi oluşturmaları, öğrenen değerlendirmesinin öğrenme sürecinde yapılması gerekmektedir (Can, 2004).

Bilginin pasif olarak öğrenilmediği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bireyler yeni bir bilgi aldığı anda bu bilgiyi önceki deneyimleri ile karşılaştırdıktan sonra özümser, önceden sahip oldukları bilgilerin içerik ve niteliğini değiştirerek yeni edinilen deneyimlerin getirdiklerine uygun davranır. Bireylerin ön yaşantılarının birbirinden farklı olması ön öğrenmelerinin de birbirinden farklı olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden alınan her yeni bilgi bütün kişiler tarafından farklı özümsemiş olur. Bireyin herhangi bir anda sahip olduğu bilgi birikimi yeni bir bilgiye veya uyarılara cevap vermede çok önemlidir. Öğrenci kendine özgü olarak bilgiyi ürettiğinden bu süreç öğrenciyi aktif kılan bir süreçtir. Yapılandırmacı öğrenme öğrencileri boş bir levha olarak kabul etmediğinden öğrencilerin daha önceki deneyim ve yaşantılarından yola çıkarak ve önbilgilerinden yararlanarak karşılaştıkları yeni durumlara anlam verebileceklerini ve onları özümleyebileceklerini savunur (Asan ve Güneş, 2000). Bu yüzden öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alması gerekir.

Edinilen bilginin, yeni bilginin oluşturulmasına kaynaklık ettiği öğrenme sürecinin geleneksel sınıf ortamında oluşturulamayacağı kabul görünen bir gerçektir. Öncelikli olarak gerçek demokrasinin yaşandığı, hem öğreticinin hem de öğrencinin etkin olarak çalıştığı ortamlar, yapılandırmacı anlayışın başarılı uygulandığı yerlerdir. Öğrenci yapılandırmacı anlayışın benimsendiği ortamlarda, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar. Konuları mutlak doğrularla değil de ortamın şartlarını göz önünde bulundurarak esnek yargılar üretir, bilgiye aktif olarak ulaşır. Eğitici ise, bireyin bilgiye ulaşma sırasında onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır (Yıldırım ve Akar, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşım modelinde öğrencilerin, öğretmen tarafından belirlenecek bir problemin çözümüne, tüm teknoloji kaynaklarını kullanarak ulaşmaları, kendi öğrenmelerini oluşturmalarında yardımcı olur. Bu süreçte öğretmenler öğrencilere ön bilgilerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta yerine, yenilerini koyma fırsatı

verecek zengin öğrenme yaşantıları sunmalıdır. Bilgisayar destekli eğitim, multimedia, çoklu ortam, internet gibi bilgi teknolojisi ürünlerinin kullanılması öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci ve öğretmene büyük kolaylıklar sağlar, eğitim yaşantılarını zenginleştirir (Asan ve Güneş, 2000).

Öğretmenler beceri ve kişisel niteliklerin kazanılmasında öğrencilere model olarak, çocukların öğrenme sürecindeki gelişimlerini ölçer ve değerlendirir. Ayrıca öğretimi planlar, öğrencilerin sağlık ve güvenlik becerilerini kazanıncaya kadar sağlık ve güvenlik içinde olmalarını sağlar, öğrencileri grup çalışmasına yönlendirir ve iş birliği içerisinde çalışmalara yönlendirdiği gibi, öğretimi kaliteli kılabilmek içinde kendi meslektaşlarıyla ve aileler ile iş birliği yapar (MEB, 2005).

Nitelikli bir program geliştirmek eğitim için önemli olmakla beraber tek başına yeterli değildir. İyi bir program geliştirmeden daha önemli olan programın, en temel uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasıdır. Çünkü bir program ne kadar mükemmel olursa olsun, gerekli donanım ve yeterliğe sahip olmayan öğretmenler tarafından uygulanırsa istediği amaca ulaşması mümkün değildir. Dolayısıyla, eğitim programlarının istenilen başarıya ulaşmasında öncelikle mevcut öğretmen yeterliliklerinin kazandırılmış olması şarttır. Günümüz öğretmeni, bilgiyi doğrudan veren değil de bilgiyi bulmada öğrenciyi yönlendiren, bilginin kaynağına ulaşma becerisi kazandıran ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırıp bu bilgileri eleştirmesini sağlayan bir birey haline gelmelidir. Böylece öğrenilen bilgiler eğitim sürecinde içerik olmaktan çıkıp, bir süreç haline gelecektir. Eğitimde bu gibi yaklaşımların gelişmesi öğretmenlerin yeni bir formasyonla donatılmasını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sadece geleneksel öğretim yöntemlerini ve teknolojilerini teorik olarak bilmesi yeterli olmamakta pratikte de kullanır hale gelmeleri gerekmektedir (Yel, Gökbulut ve Güven, 2006). Şu unutulmamalıdır ki eğitimin niteliği etkileyen en önemli unsur eğitimi veren kişinin yani öğretmenin niteliği, mesleki bilgisi ve becerisidir (Derman, 2007). Bu yüzden bilgiyi öğrencilere aktaran, öğrenme etkinliklerini yönlendiren, rehberlik eden öğretmenin kendi öğretmenlik kapasitelerine olan inancı tam olmalıdır (Sünbül, 2001).

2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Kullanılmasının Önemi

Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006).

Çünkü “öğrendiklerimizin % 75'ini görme, % 13'ünü işitme, % 6'sını dokunma, % 3'ünü koklama, % 3'ünü tad alma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla öğrenmekteyiz” (Küçükahmet 1995, s. 23).

Nitekim “belirlenmiş bir zaman süresinde insanların, okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söyledikleri bir şeyin ise % 90'ını hatırlamaktadır” (Demirel, Seferoğlu, ve Yağcı 2003, s. 5).

Amerikalı eğitim uzmanı Edgar Dale'nin “Yaşantı konisi adını verdiği sınıflama eğitim yaşantılarını düzenlemede yararlanılabilecek elverişli bir modeldir.

Şekil 2.3. Yaşantı konisi (Yalın, 2002).

Yaşantı Konisinin Dayandığı Bilimsel İlkeler

- Öğrenme işlemine katılan duyu organımızın sayısı ne kadar çok ise öğrenme o kadar iyi olur ve geç unutulur.
- En iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
- Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımı ile öğrenebiliriz.
- En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Eğitim araç ve gereçleri, ders kitapları eğitim ortamının, öğretime etkinlik kazandıran unsurlarıdır. Öğrenciye göre ve nitelikli ders kitapları ile eğitim araçlarının öğrencinin uyararı algılamasını kolaylaştırması (uyaranın oluşturduğu duyunun çok yönlü, dikkat çekici ve mutluluk verici olması gibi) öğrenme güdüsünü arttırıcı olması ve öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla anlamlı örüntüler kurarak onun düşünme ve üretme gücüne katkılar yapması beklenir (Bilgen, 1994).

Her eğitim aracının öğretme-öğrenme sürecinde kendine özgü eğitsel ya da öğretimsel özelliği vardır. Eğitim araçları öğrenci açısından konunun daha kolay öğrenmesini sağladığı gibi, öğretmenler açısından da öğretimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca eğitim yaşantılarını zenginleştirmekte, konuya derinlik sağlamaktadır. Sınıfa sığmayan evreni, bir daha dönüşümü olmayan tarihi, sınıf ortamına somut olarak getirmektedir. Eğitim araçları, eğitim teknolojisini oluşturan en önemli öğedir (Doğdu ve Aslan, 1993).

Eğitimde araç-gereç kullanımı, etkili bir eğitim-öğretim ortamı hazırlayarak, öğrencilerin öngörülen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayarak, programın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynar (Çelik, 2007).

2.6.3 Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Materyalleri

2.6.3.1 Görsel Araçlar

2.6.3.1.1 Gerçek Eşya ve Modeller

Somut ve kalıcı öğrenmeyi sağlama bakımından Hayat Bilgisi dersi için gerçek eşya ve modeller önemli materyaller arasında yer alır. Gerçek eşya ve modeller sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretim süreçlerini etkin kılmak için en fazla kullandıkları materyaller arasında yer almaktadır (Nalçacı, 2010).

Gerçek Eşyalar: Hayatın içinden olan bu eşyalar, öğrenmede öğrenciye doğrudan yaşantılar sağlarlar. Üç boyutlu oldukları için, dokunarak öğrenme sağlarlar ve bu yönüyle de diğer araçlardan farklılık gösterirler. Görülebilir ve hissedilebilir olmaları nedeniyle de gerçeklik duygusunu verirler (Alev, Altun, Özmen ve Akyıldız, 2006).

Maket ve Modeller: Gerçekleriyle birebir yapılan bu araçlar öğrenme etkinliğini görsel olarak zenginleştirir ve somut öğrenme fırsatı sağlarlar. Bu araçların kullanımında eğitimcilerin dikkat etmesi gereken en önemli husus, tüm öğrencilerin derse getirilmiş olan maket ve modeli inceleme imkânı bulmasıdır (Kıldan ve Ünver, 2007).

2.6.3.2.2. Basılı Materyaller

Okullarda kullanılan başlıca kaynaklar şunlardır:

Ders Kitabı: Kullanılan en yaygın görsel araçlardan olan kitaplar tek kullanıldıkları gibi set halinde de kullanılabilenmektedir. Set halinde olan kitaplarda genellikle “öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve alıştırmaya kitabı bulunur. Ders kitaplarının her an hazır konumda bulunuyor olması ve hem sınıf ortamında hem de okul dışında kullanılabilen araçlar olması öğretimde daha çok tercih edilmelerine önemli bir etkidir. Fakat en verimli şekilde kitaplardan faydalanmak için kitapların nasıl kullanılması gerektiğini bilmek ve bu konuda öğrencileri yönlendirmek gerekir (Seferoğlu, 2010).

Ayrıca bir ders kitabının etkili olabilmesi öğrencinin ilgisini çekmesine, öğrencide derse karşı ilgi uyandırmasına, kendi kendine öğrenme fırsatı vererek, çocuğun kitapla olan ilişkisini kuvvetlendirici yaşantılar sağlayabilmesine bağlıdır. Kitaplar, olabildiğince soyut bilgilerden arınmış, zevkli ve ilgi çekici olmalıdır (Yanpar, 2009).

Öğretmen Kılavuz Kitabı: Öğretmen kılavuz kitabında; konularda ulaşılmak istenen temel hedefler, öğrencilere bilgi, beceri, değer, anlayış ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak açıklayıcı bilgiler, öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla ilgi çekici değişik örnek ve uygulamalar ve bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılması için kullanılacak araç gereçle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilir (Resmi Gazete, 1995).

Öğrenci Çalışma Kitabı: Öğrenci çalışma kitabında; programda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırılmasında yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çeken çeşitli örnekler bulunur. Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici ve günlük hayatta ilgisini kurabileceği çalışmalara ağırlık verilir. Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen çalışmalara ve değerlendirmelere yer

verilir. Konular öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak ve ilgisini çekecek görsel öğelerle (grafik, şekil, resim, fotoğraf, harita, karikatür gibi) desteklenir (Ulusoy, 2008).

2.6.3.2.3 Yazı ve Gösterim Tahtaları

Yazı Tahtaları: Kolay elde edilen ve pratik olan yazı tahtalarının kullanımına dikkat edilirse etkili bir öğretim materyali olabilir. Yazı tahtasının etkili kullanımı için dikkat edilmesi gereken özellikler:

- Yazılar okunaklı ve arkadaki öğrencilerin okuyabileceği biçimde tahtaya yazılmalıdır.
- Yazılar sistematik bir biçimde tahtaya yazılmalıdır.
- Vurgulanmak istenen önemli yerler renkli kalemlerle ya da altı çizilerek yazılmalıdır.
- Tahtaya yazılacaklar bir seferde değil anlatılarak yazılmalıdır (Seferoğlu, 2010)

Kara Tahta: Eğitim kurumlarının hemen hemen hepsinde bulunan ve eğitimde uzun yıllardan beri kullanılan ucuz bir eğitim aracıdır (Meydan ve Akdağ, 2008).

Yazı tahtası, fikirleri resimlendirmek, sağlam örnekler vermek ve birçok görsel sembolleri göstermek için kullanılır; aynı zamanda listeler, planlar ve özetler yapmak için son derece önemli bir eğitim-öğretim aracıdır (Oran, 1957).

Beyaz Tahta (Çok Amaçlı Tahta): Tebeşir yerine silinen boya kalemlerin kullanıldığı, günümüzde kara tahtanın yerini almaya başlayan beyaz tahtalara yazı yazmak, şekil çizmek ve silmek kara tahtalara oranla daha kolaydır. Beyaz tahtaların bu özellikleri hem öğrencinin hem de öğretmenin tahtayı etkili bir materyal olarak kullanmasına olanak sağlamaktadır (Seferoğlu, 2010).

Elektronik Tahta: Çok amaçlı tahtalara benzeyen bu tahtalar çıktı alınabilmesi veya bilgilerin elektronik olarak saklanabilmesi açısından çok amaçlı tahtalardan ayrılır (Seferoğlu, 2010).

Elektronik tahtalar standart ve etkileşimli olmak üzere ikiye ayrılır. Standart tahtalar sadece üzerinde bulunan bilgilerin çıktısını resim dosyası olarak bir yazıcıya veya bilgisayara gönderebilir (Gülbahar, 2008). Etkileşimli (akıllı) tahtalarda ise durum biraz daha farklıdır. Bir grup teknoloji kullanılmak üzere bir araya getirilmektedir. Bilgisayarın görüntüsü elektronik tahtaya yansıtılarak görüntü kalemle ya da parmakla kontrol altında tutulmakta, üzerinde değişiklikler yapılmakta ve daha sonrada sonuç yazıcıdan çıkarılmakta veya kaydedilmektedir (www.magiboards.com).

2.6.3.2.4. Hareketsiz Resimler

Resimler: Resimler, insanları, yerleri ve nesnelere temsil eden araçlardır. Konu alanı ve yaş grubuna göre farklı şekillerde kullanımları söz konusu olan resimler bütün yaş grupları için kullanılabilir (Seferoğlu, 2010).

Öğretmenler genellikle “resimleri öğrencilere okutmak”, “resimlerden hareket ederek bilgi vermek” ve “resimlerle konuyu zenginleştirmek” amacıyla öğretme-öğrenme süreçlerinde resimlerden yararlanırlar (Küçükahmet, 1995).

Fotoğraflar: Fotoğraflar sözlü veya yazılı anlatımda daha etkili olan ve hemen hemen istenilen her konuda kolaylıkla elde edilen araç-gereçlerdendir. Fotoğraflarla öğrenme sonucunda elde edilen bilgiler daha zengin, akıcı ve kalıcıdır. Fotoğraflar sınıf ortamında gerçekleştirilemeyecek olayları sınıfa getirerek öğrenmeyi zamana ve mekâna bağlılıktan kurtarırlar. Fakat kullanılan fotoğrafların konuyla uyumlu olması önemlidir. Aksi halde öğrencilerde algılama problemlerine neden olabilir (Sarıtaş, 2007).

Afiş ve Posterler: Öğrencileri derse karşı motive eden ve konuların pekiştirilmesini sağlayan ilgi çekici resimleri ve büyük puntolu spontane yazıları ile etkili bir bilgilendirme ve öğrenme aracıdır. Bireysel ve grup halinde çalışma imkânı veren afiş ve posterler öğrencilere kendini ifade etme olanağı sağlar. Ayrıca yapılan ve kullanılan afişler-posterler okul pano ve duvarlarına asıldığında, okul dışında asılı sergilendiğinde sadece sınıf içinde öğretimle kalmaz, diğer öğrenciler ve çevre için de bilgilendirici nitelik taşırlar (Kıldan ve Ünver, 2007).

Grafikler: Grafikler sayısal verilere ilişkin görsel sunum sağlar. Bunlar ayrıca, üniteler arasındaki ilişkileri ve verilerdeki eğilimleri gösterir. Birçok tablo grafiğe çevrilebilir (Kaya, 2005).

Sütun grafiği, resim grafiği, pasta ve çizgi grafiği olmak üzere çeşitli türleri olan grafiklerden sütun veya çubuk grafikler karşılaştırma yapmak; pasta grafikleri her bir özelliğin bütün içindeki yerini göstermek; çizgi grafikler bir süreçteki gidişliliği veya eğilimi incelemek; resimli grafikler ise daha çok okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında somutlaştırmak amaçlarıyla kullanılır (Alev, Altun, Özmen ve Akyıldız, 2006).

Hayat Bilgisi dersinde daha çok resimli, renkli ve somut grafikler tercih edilir. Öğrencilerin bilişsel alanı kavrama ve daha üst düzeydeki basamaklara çıkmasında grafikler etkili olmaktadır (Yanpar Şahin, 2004). Grafik kullanımında öğretmenlerin iyi bir rehber olarak öğrencileri yönlendirmesi gerekir aksi takdirde grafikler birer şekil veya resim olmaktan öteye gidemez (Aladağ, 2009).

Şemalar: Aşamalı olan konuların işleyişinde kullanılan bu araçlar olayların işleyişini kademeli bir şekilde ve resimlerle göstermesi öğrenmeyi somutlaştırmakta ve kalıcılığı artırmaktadır. Bu araçların kullanımı sırasında karşılaşılabilecek sorun kalabalık sınıflarda tüm öğrencilerin şemaların incelenmesi için zamanın yeterli olmamasıdır (Kıldan ve Ünver, 2007).

Şemaların “örgüt şemaları, sınıflama şemaları, zaman şeritleri, tablolar, akış şemaları” vb türleri vardır (Seferoğlu, 2010).

Bir şema açık ve anlaşılır olmalı ve aynı zamanda kavramların anlaşılmasını sağlayacak kadar görsel ve sözel bilgi içermelidir. Şemalarda görsel öğeler ağırlıklı olmalı, sözel materyal görseli tamamlamalıdır. İletilmek istenen bilgi çok fazla olduğu zamanlarda karmaşık bir şema yerine bir dizi basit şemanın verilmesi daha etkili olur (Sarıtaş, 2007).

Haritalar: Görsel sembol ve çizimlere dayanan haritalar, özellikle yer bildirimini en etkili araçlarıdır (Şimşek, 2003). Haritalar hedeflerine ulaşabilecek

nitelikte farklı şekillerde hazırlanmıştır ve ülkemizde hemen hemen her okulda bulunmaktadır.

Öğretmen haritayı daha ilginç yapmak için:

1. Haritayı sınıfça, ailece yapılacak gezilerde kullanmalıdır.
2. Haritayı kullandıktan sonra konuyu film, film şeritleri ile desteklemelidir.
3. Sökülüp takılabilir haritalar kullanılmalıdır (Okan, 1983)

İlkokullarda haritayı tanıma ve anlamının en etkili yollarında biri ise herkesin kendi haritasını oluşturmasıdır. İlköğretim öğrencileri için sınıfın, okulun, okul bahçesinin veya yakın çevresinin haritasını yapmak oldukça önemli bir deneyimdir (Akengin, 2006).

Mevsim Şeridi: Mevsim şeridi, sınıftaki tüm öğrencilerle hazırlanabilecek bir eğitim aracıdır. Okulda kullanılan belirli gün ve haftalar sırası geldikçe mevsim şeridine işlenir. Aynı zamanda mevsimler değiştikçe bilgiler ve resimler güncellenerek mevsim şeridi oluşturulur (Güleryüz, 2008).

Tarih Şeridi: Tarih şeridi 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geliştirmek için kullanılan materyaller arasında yer alır. Tarih şeritlerinden çocuklara zaman kavramını geliştirmek için faydalanılır. Tarih şeridi öğrencilerin tarihi olayların süresini ve sırasını kavramalarına yardımcı olur. Öncelikle öğrencilerin önemli tarihi olayları tarih şeridi üzerinde göstermesini isteyerek etkili bir şekilde kullanılır (Nalçacı, 2010).

Ülkemizde 4. ve 5. sınıflarda bir duvar tarih şeridine ayrılmıştır. Hayat Bilgisi konuları işlenirken önemli olay ve günler bu şeride resimlerle öğrenciler tarafından güncel bir şekilde işlenirse, öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri öğrenciler tarafından daha kolay görmeleri sağlanabilir (Erden, 1997).

2.6.3.2 İşitsel Materyaller

Radyo: İşitsel materyal denilince akla ilk gelen isimdir. Hemen hemen her evde bulunan, taşınması kolay ucuz materyallerdendir. Radyonun sadece işitme duyusuna

hitap etmesi seslerin öğretilmesinde, dinleme ve konuşma becerisinin kazandırılmasında önemli rol oynar. Ayrıca çocukların dinlerken zihinsel imajlar oluşturarak hayal güçlerini geliştirir (Karabağ, 2009; Meydan ve Akdağ, 2008 ve Seferoğlu, 2010).

Radyo belirli gün ve haftaların işlenmesi sırasında da öğretmen ve öğrenciler için iyi bir kaynaktır. Ülkemizde özellikle TRT' ye bağlı radyo istasyonlarında, günün önemini belirten çeşitli konuşmalar yapılmaktadır. Öğrencilere bu konuşmalar dinletilerek bilgileri genişletilebilir, sınıfta tartışma ortamı yaratılabilir (Meydan ve Akdağ, 2008).

Teyp ve Ses Kasetleri: Birçok özellik bakımından radyoya benzeyen teypler sınıf ortamına güncel bilgiler getirmekle birlikte teyp bantları uzun yıllar da saklanabilirler (Erden, 1997).

Öğretim ortamında ses kasetleri hazırlanması en kolay materyaller arasında yer almaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999). Ses kasetleri istendiği zaman tekrar tekrar dinlenebilir. Söz konusu bu kalıcılık eğitim açısından önemli olmakla birlikte bazı durumlarda yüz yüze eğitimden daha etkilidir (Meydan ve Akdağ, 2008).

2.6.3.3 Görsel -İşitsel Araçlar

Televizyon VCD ve DVD: Televizyon eğitim dünyasında şimdiye kadar geliştirilmiş etkili kitle iletişim aracıdır. Televizyon bilgiyi işleme öğretim gereçlerine ve genel iletişime bazı nitelikler kazandırmakta, sistemler yoluyla iletilen bilgi yapısını özel tarzda biçimlendirmektedir. Bütün bu etkinliklerin öğretme-öğrenme süreci için önemli etkileri vardır (Alkan, 1995).

Televizyonun kullanım amaçları şunlardır:

1. Okuryazarlık gibi temel eğitim sorununu çözümlenmede bir seçenek olabilmekte,
2. Eğitim hizmetlerini yaygınlaştırma görevini üstlenebilmekte,
3. Yerde tasarruf sağlamak,
4. Okullar tarafında alınamayan ders araçlarını sunarak maliyeti düşürmekte,
5. Eğitim kalitesini yükseltmekte,

6. Öğretmenlere zaman kazandırarak kendilerini geliştirmelerine fırsat vermekte,

7. Yetişkinler eğitimi hizmetlerinde etkinliği artırmak ve toplumsal kalkınmayı hızlandırmak (Doğdu ve Aslan, 1993).

Televizyonun faydaları:

1. Öğrencinin başarısını artırmaktadır.
2. Öğretmenlere, başka öğretmenlerin derslerini izlemek, eleştirmek, yeni öğretim yöntemlerini tanımak imkânını verir.
3. Daha az sayıda materyalle öğretim olanağı sağlar.
4. Televizyonla eğitim özellikle bir sınıfın alabileceği öğrenciden daha fazlasına yeterli bir öğretmenin hitap etmesini sağlar.
5. Öğretim materyali dikkatle hazırlanabilir ve denenerek standartlaştırılabilir.
6. Yüksek kaliteli öğretmenler daha iyi teknikler kullanılarak, daha fazla sayıda insana ulaşmak için kullanılır.
7. Uzaktan eğitim yapanlara evlerine kendi kendilerine çalışmalarını için geniş ölçüde yardımcı olur.
8. Sınıf öğretmenlerinin sıkıntıları azaltılabilir. İstedikleri konularda destek olunabilir (Okan, 1983).

Televizyonun Sakıncaları

1. Dinleyicinin ders hakkında dönüt almak zordur çünkü tek yönlü iletişim aracıdır.
2. Ders üretim maliyetinin fazla olması dinleme gruplarının oluşturulmasının zor olduğu durumlarda bireysel dinleme için pahalı olması.
3. Yayın zamanının herkese uygun olmadığı durumlarda dersi kaçıran dinleyici için dersin tekrar edilmesinin bazen mümkün olmaması (Alkan, 1995 ve Kaya, 2005).

Tek başına kullanılmayan VCD ve DVD'ler ancak televizyon ve bilgisayar bağlantılı olarak kullanılabilir. Çeşitli hizmet içi eğitim VCD ve DVD'leri Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer bakanlıklar tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmenler bu VCD ve

DVD'leri isteyebildikleri gibi kendileri de öğreteceği konuyla ilgili ve müfredat programına uygun VCD ve DVD'leri hazırlayabilirler (İşman, 2005).

Kıldan ve Ünver (2007), öğretim araçları kullanımı sırasında öğretmenin dikkat etmesi gereken hususları;

- Öğrencilere izletmeden önce kendisinin izlemesi,
- İzlenecek konu ile ilgili öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorular hazırlaması, bazı konularda gerekirse aracı durdurup,
- Konular üzerinde konuşulması ve izleme sonrasında değerlendirmelerin, tartışmaların ve özetlemelerin yapılması şeklinde ifade etmiştir.

Bilgisayar ve Projeksiyon Sistemi: Bilgisayar, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini belli bir oranda dikkate alarak daha geniş öğrenci kitlesine yönelik öğretim gereçlerini hazırlamak amacıyla kullanılan bir araçtır. Söz konusu bu aracın, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir biçimde kullanılması, öğretim gereçlerinin niteliğini artırmaktadır. Toplumsal yaşamda etkisini giderek artırarak bilgisayar yaşamın tüm alanlarında kullanılmaktadır. “Çağın aracı” olarak nitelendirilen bilgisayar, bilgiyi işleme, depolama ve istenildiği zaman sunma gibi üç önemli özelliği ile eğitimde önemli bir kullanım alanına sahiptir (Yaşar ve Gültekin, 2007).

Projeksiyon aletleri, “bilgisayardan görüntünün kontrol edilmesi, gerektiğinde durdurulabilmesi eğitici CD'lerin setredilmesine kolaylıklar sağlar. Ayrıca görüntünün bir bilgisayar monitöründen kat kat büyütülmesi seyir kolaylığını artırır. Özellikle kalabalık gruplarda her katılımcının kolaylıkla izlemesine yardımcı olur” (Kaya, 2005).

Bilgisayarda hazırlanan sunular projeksiyon aleti ile sınıf ortamında büyülterek derslerin daha etkili ve verimli işlenmesine olanak sağlamaktadır. Powerpoint programı öğrenilmesi en kolay programlardan biri olması ve öğrencilere hem görsel hem de işitsel öğrenme imkânı sağlaması bakımından önemlidir (Güven, 2008).

2.7. Konu ile İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar

Belet (1999), “İlköğretim Programlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarında, 1., 2., ve

3. sınıflarında uygulanan Hayat Bilgisi programı ile ilgili öğretmen görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 1998-1999 öğretim yılında, Eskişehir il merkezindeki 45 ilköğretim okulunun, 1., 2., ve 3. sınıflarında görev yapan 372 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Bilgi toplamak için anket uygulanmış elde edilen veriler SPSS programında uygun yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarının 1., 2., ve 3. sınıflarında uygulanan Hayat Bilgisi programına ve programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin büyük bir bölümü olumlu görüşe sahip olduğu ayrıca kadın öğretmenlerin, program ve uygulaması ile ilgili görüşlerinin erkek öğretmenlere göre, genelde daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Bektaş (2001), “Hayat Bilgisi Öğretimi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 1., 2., ve 3. sınıf öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumları, öğretmenler tarafından kullanılan yöntem, teknik ve materyaller, okulların niteliği, fiziki şartları, laboratuvar durumu, fiziksel çevre ile öğretmenlerin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Hayat Bilgisi öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ve nedenleri saptamayı amaçlayan bu çalışmanın evrenini Erzurum’daki 312 öğrenci ve 69 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere başarı testi ve anket öğretmenlere ise anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yöntem, teknik ve materyal ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu, anne ve babaların sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrenci tutumları, anne babasının eğitim düzeyi, fiziksel şartlar ve olaylar, çevresel faktörler ve okul niteliği ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şahin ve Sever (2005), “Hayat Bilgisi Dersi Genel Amaçlarının Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum Düzeyi” adlı makale çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi genel amaçlarının Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyum düzeyini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında Erzurum, Erzincan ve Ağrı merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında şans yoluyla seçilen 300 öğretmen ve Atatürk Üniversitesine bağlı Kazım Karabekir, Erzincan ve Ağrı Eğitim Fakültelerinde okuyan 450 son sınıf öğrenciye veri toplama aracı uygulanmıştır. Bulgular yüzde (%), frekans (j), t testi, ve F testi istatistiksel teknikleri kullanılarak çözümlenerek sonuç ve önerilere gidilmiştir. Sonuçlara göre; Avrupa Birliğine giriş sürecinde Hayat Bilgisi dersinin genel amaçlarının ne düzeyde etkileneceğini

konusunda öğrencilerin karasız olduğu, Avrupa Birliğinin hedeflediği eğitim sisteminin Hayat Bilgisi dersinin genel amaçlarına uyum düzeyi ile ilgili öğrenci görüşlerine göre ise öğretmenlerle paralel görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğrenciler hala yaratıcı düşünme becerisini alışkanlık haline getiremedikleri konusunda endişeli oldukları belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Hayat Bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa Birliği Politikalarına göre uyum düzeyi hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunamamış. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, Hayat Bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa Birliği Politikalarına göre uyum düzeyi hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunamamış. Hem öğretmenler hem de öğrenciler Avrupa Birliği Politikalarına uyum düzeyi hakkındaki görüşleri "Karasızım" ile "Katılmıyorum" arasında olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Fakültelere göre Hayat Bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa Birliği politikalarına göre uyum düzeyi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, Hayat Bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa Birliği Politikalarına göre uyum düzeyi hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunamamış. Hayat Bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa Birliği Politikalarına göre uyum düzeyi hakkındaki görüşleri belirleyici bir faktör olmadığı saptanmıştır.

Uğur (2006), "2005 İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında önce 2004 İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Taslak Program ile 2005 İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programı incelenmiştir. Önceki 1998 İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili bilgiler de karşılaştırılarak, 2005 İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının genel durumu, beceri ve kazanım, tema, etkinlik, ölçme-değerlendirme öğeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Uşak ili sınırları içinde yer alan tüm ilköğretim okullarından 2005–2006 öğretim yılında 1. 2. ve 3. sınıfları okutan ve programı uygulayan 612 öğretmen oluşturmuştur. Geri dönüşü sağlanarak değerlendirilen 438 tane anketten elde edilen veriler, bilgisayarda SPSS istatistik programı yardımıyla frekans, yüzde, ortalama, t ve F testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlara göre hayat bilgisi öğreniminin kalitesini iyileştirmeye yönelik bir geniş görüşlülük belirlenmiştir. 1998 programında uygulanan davranışçı yaklaşım yerine, öğreneni merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım

anlayışı gerçekleştirilmiştir. Programın 1998 programından daha iyi olduğu kabul görülmüştür. Öğrencilerin topluma uyum sürecini kolaylaştırıcı, gerçek hayattaki ihtiyaçları ile örtüşük ve gelişim özelliklerine göre olan beceri ve kazanımlar Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına katkı sağlayan, kendi aralarında tutarlı ve bir sonrakine destek olacak şekilde sıralandığı, bilgi, beceri, tutum ve değer içeren, gözlenir ve ölçülür kazanımlar ilişkili olduğu tüm becerileri geliştirilebilir ve etkinliklerle elde edilebilir olduğu, beceri ve kazanımlar ile kişisel nitelikler, değerler ve ara disiplinler de gerçekleştirilebilir ve kazanım sayıları bağlı olduğu temalara ve sınıflara göre yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Kayalar (2007), “İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında ilköğretim okulları 1. 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kars ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 110 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere 40 maddelik 5’li likert türü bir ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre genel olarak hayat bilgisi program kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları adı altında ifade edilmiş olup; programın sonuç itibari ile uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermiştir. Programın bazı eksiklikleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiş ve sorunları giderici çalışmaların yapılması önerisinde bulunulmuştur.

Çakır (2007), “Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi ” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 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. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu 2007 yılı itibariyle Bursa’da ilköğretim okullarında görev 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. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel itibariyle eksiklikler olmakla beraber programa ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Demir (2007), “İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında 2004 yılı hayat bilgisi programını öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kayseri ilinde görev yapmakta olan ilköğretim birinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme alınan okulların birinci devre öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS 10 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonunda, hayat bilgisi programında yer alan kazanımların birçoğunun gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu, tematik yaklaşımın benimsenmesinin olumlu bulunduğu ve temalarla ilgili genel görüşlerin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Hayat bilgisi programının öğrenme öğretme sürecinde sanat ve estetik eğitime yeterince yer verilmediği, programda kullanılması önerilen araç gereçlerin kolay elde edilebilir nitelikte olmadığı, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı gibi olumsuz sonuçların yanında, derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu, yeni yaklaşımın gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklere yer verildiği, velilerle daha fazla iletişim kurulduğu gibi olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır. Son boyutta öğretmenlerin, genel olarak programda önerilen ölçme araçlarını kullandıkları ancak bu konuda eğitim ihtiyacı içinde oldukları bulunmuştur.

Tuncer (2009), “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında 2005 Hayat Bilgisi dersi Öğretim programının genel durumu, beceri ve kazanım, tema, etkinlik, ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri Aydın merkez ilçe okullarında 2007-2008 öğretim yılında 3. Sınıfı okutan 139 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı

yardımıyla frekans, yüzde, ortalama kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların birçoğunun gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu, tematik yaklaşımın benimsenmesinin olumlu bulunduğunu ve temalarla ilgili genel görüşlerin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Hayat Bilgisi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde sanat ve estetik eğitime yeterince yer verilmediği, programda kullanılması önerilen araç gereçlerin kolay elde edilebilir nitelikte olmadığı, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı gibi olumsuz sonuçların yanında, derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu yeni yaklaşımın gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklere yer verildiği, velilerle daha fazla iletişim kurulduğu gibi olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır. Son boyutta öğretmenlerin, genel olarak programda önerilen ölçme araçlarını kullandıkları ancak bu konuda eğitim ihtiyacı içinde oldukları bulunmuştur.

Özkan (2009), “2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2005 Hayat Bilgisi 3. sınıf program içeriğinin, programı uygulayan Balıkesir İli ilköğretim okulları öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemiştir. 2005 İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi ders programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesine yönelik olarak önce 2004 ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi taslak programı ile 2005 İlköğretim 3. sınıflar Hayat Bilgisi ders programı içeriği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Balıkesir ili sınırları içinde yer alan resmi ilköğretim okullarında 2006–2007 öğretim yılında 3. sınıfları okutan ve programı uygulayan toplam 789 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin tamamı örnekleme oluşturmuştur. Geri dönüşü sağlanarak değerlendirilen 504 tane anketten elde edilen veriler, bilgisayarda SPSS istatistik programı yardımıyla frekans, yüzde, ortalama, t ve F testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, program içeriği ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aykaç (2011), “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmasında 2005–2006 yılında uygulamaya konan Hayat Bilgisi öğretim programının uygulamaya ne ölçüde yansındığını belirlemek amacı ile öğretmenlerin bu ders kapsamında

etkinlikleri uygularken hangi yöntem, teknikleri kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi öğretmen kılavuzu, öğrenci ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler incelenerek hangi yöntem ve tekniklere ne oranda yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Sinop merkez ve merkez köylerindeki ilköğretim birinci kademedeki 1. 2 ve 3. sınıfları okutan 140 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemi ise, bunların arasından rastgele seçilen 47 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemek için ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlere uygulanmak üzere 20 maddeden oluşan likert tipi 5'li dereceleme ölçeği geliştirilmiş ve örneklem kapsamında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi için vazgeçilmez öneme sahip olan gezi-gözlem, inceleme gibi öğrenciyi sürece katan yöntemlere yeterli oranda yer verilmediği görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma uygulanmakta olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı öğelerini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamış ve bu amacı gerçekleştirmek için tarama (survey) modelinden yararlanmıştır. Nicel araştırmada esas olan verilerden elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesidir. Ayrıca herhangi bir etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılır (Ekiz 2003). Survey yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2000).

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, mezun olunan okul, meslekteki kıdem yılı, okuttukları sınıf düzeyi, sınıfta bulunan öğrenci mevcudu ve hizmet içi eğitim değişkenleri açısından değişip değişmediği incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinden (Palandöken, Yakutiye ve Aziziye) seçilen ilköğretim okullarında 1. 2. ve 3. sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçilirken Erzurum İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Modülü'nden elde edilen okullar listesi ve öğretmen sayısı dağılım çizelgesinden yararlanılmıştır. Örneklem seçiminde basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde evreni oluşturan her birimin örnekleme içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Diğer bir anlatımla, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır. Evren hacmi N, örneklem hacmi n olarak alındığında evrendeki her birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır. Bu yöntemde evren, kesin sınırlarla belirlenir ve evreni oluşturan her bir birime bir numara verilerek liste yapılır.

Hazırlanan listedeki her bir birime ilişkin numaralardan örneklem sayısı kadar numara rastgele belirlenir (Ural ve Kılıç 2005).

Bu yöntem kullanılarak belirlenen araştırmanın örnekleme, Erzurum İli merkez ilçelerinde (Palandöken, Yakutiye ve Aziziye) bulunan 42 ilköğretim okulunda 1., 2., ve 3. sınıflarda görev yapan 380 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla anketlerin uygulanabilmesi için 08.03.2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.25.00.65-605 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı onayı ile gerekli olan araştırma izni alınmıştır. Örnekleme alınan okulların müdürleri ile görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve sınıf öğretmenlerine anket formları araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak teslim edilmiş ve daha sonra toplanmıştır. Örnekleme alınan okullarda görev yapmakta olan 1., 2., ve 3. sınıf öğretmenlerine ait 380 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Özellikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş, konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır.

Taslak olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anketin dört ilköğretim okulunda 1., 2., ve 3. sınıf öğretmenlerine ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan uygulamada anketlerin içeriği ve yapısına ilişkin uygulamaya katılanların görüşleri alınmıştır. Danışman öğretim üyesi ve uzmanlarının önerileri doğrultusunda anket üzerinde gereken düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan anketin Cronbach Alfa Katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar ölçme aracının güvenilirliği için Alfa değerlerini 0.50–0.70 arasında olmasının yeterli olacağını söylemektedirler (Şahin, 2003). Bu sonuçlara göre anketin güvenilirlik düzeyi yeterlidir.

Ankette 42 soru yer almaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamak için 6 soru hazırlanmıştır. Ankette yer alan 10 soru kazanımlara, 9 soru temalara ve 9 soruda etkinliklere yöneliktir. Maddeler, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde beşli olarak derecelendirilmiştir.

35. soru öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde öğretim stratejilerinden en sık kullandıklarını, 36. soru yöntem ve tekniklerden en sık kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. 37-40. sorular ise Hayat Bilgisi dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme sürecine ait olarak beşli derecelenmiştir. 41. soruda Hayat Bilgisi dersinin değerlendirmesinde kullanılan geleneksel ölçme araçlarına, 42. soruda ise alternatif ölçme araçlarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Anketteki veriler istatistiksel işlemler yapma üzere kodlanmıştır. Kodlanan veriler, SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programına aktarılmıştır. SPSS paket programına kodlanarak yüklenen veriler, araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Birinci alt problemlerle ilgili olarak t testi (cinsiyet), ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci ve altıncı alt problemle ilgili varyans analizi, uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuşsa bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla *Tukey Post Hoc* analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin genel özelliklerini belirten çeşitli değişkenlere ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Sınıf Öğretmenlerinin Genel özellikleri

Öğretmenlerinin Genel Özellikleri	f	%
Cinsiyet		
Kız	156	41.1
Erkek	224	58.9
Toplam	380	100
Mesleki Hizmet Süresi		
1-5 yıl	44	11.6
6-10 yıl	74	19.5
11-15 yıl	162	42.6
16-20 yıl	54	14.2
21-25 yıl	27	7.1
26 yıl ve üzeri	19	5.0
Toplam	380	100
Mezun olunan okul		
Eğitim enstitüsü	19	5.0
E.F. Sınıf Öğretmenliği	167	43.9
E.F. Branş Öğretmenliği	43	11.3
E.F. Dışında Bir Fakülte	129	33.9
Yüksek Lisans ve Doktora	22	5.8
Toplam	380	100
Okutulan Sınıf		
1. Sınıf	129	33.9
2. Sınıf	114	30
3. Sınıf	137	36.1
Toplam	380	100
Öğrenci Sayısı		
1-20 kişi	90	23.7
21-35 kişi	262	68.9
36-45 kişi	28	7.4
Toplam	380	100

Tablo 4.1. (devam)

Hizmet İçi Eğitim Alma		
Hiç Almadım	164	43.2
Bir Defa Aldım	110	28.9
İki Defa Aldım	31	8.2
Üç defa ve Daha Fazla Aldım	75	19.7
Toplam	380	100

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 41.1'i bayan, % 58.9'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri incelendiğinde % 11.6'sı 1-5 yıl, % 19.5'i 6-10 yıl, % 42.6'sı 11-15 yıl, % 14.2'si 16-20, % 7.1'i 21-25 yıl, % 5'i 26 yıl ve üstü deneyime sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullar incelendiğinde, % 5'i eğitim enstitüsünden, % 43.9'u eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinden, % 11.3'ü eğitim fakültesi branş öğretmenliğinden, % 33.9'u eğitim fakültesi dışından bir fakülteden, % 5.8'i ise lisans ve doktora programından mezun olmuşlardır. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin daha çok eğitim fakültesi mezunları tarafından oluştuğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerini okuttukları sınıf düzeylerine bakıldığında % 33.9'u 1. sınıf okuttuğu, % 30'u 2. sınıf okuttuğu, % 36.1'i 3. sınıf okuttuğu görülmektedir. Öğretmenlerinin okuttukları sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde % 23.7'si, 1-20 kişilik, % 68.9'u 21-35 kişilik, % 7.4' ü 36-45 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim yaptıkları saptanmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası 21-35 kişilik sınıflarda öğretmenlik yapmaktadır. Son olarak program geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre örneklene katılan öğretmenlerin % 43.2 hizmet içi eğitim hiç almadıklarını, % 28.9'u bir defa aldıklarını, % 8.2 iki defa aldıklarını, % 19.7'si üç defa ve daha fazla aldıklarını belirtmişlerdir

4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, hayat bilgisi dersi öğretim programının öğeleri (kazanımlar, temalar, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme) öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.2.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler; ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Kazanımlar	Erkek	156	37.98	6,333	.101	.919*
	Kadın	224	37.90	7.506		
Temalar	Erkek	156	32.62	6.006	-.660	.510*
	Kadın	224	33.07	6.982		
Etkinlikler	Erkek	156	32.10	6.333	-1.089	.277*
	Kadın	224	32.86	7.098		
Ölçme Değerlendirme	Erkek	156	13.61	3.418	-.589	.556*
	Kadın	224	13.83	3.679		

* $p > .05$

Tablo 4.2.'de, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet açısından farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, örnekleme katılan kadın ve erkek öğretmenlerin, hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bir başka deyişle erkek öğretmenler ile bayan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşleri birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.3.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler; ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin kıdem açısından değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Kıdem	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kazanımlar	Gruplar Arası	324.636	5	64.927	1.316	.257*
	Gruplar İçi	18457.848	374	49.353		
	Toplam Kareler	18782.484	379			
Temalar	Gruplar Arası	417.398	5	83.480	1.943	.086*
	Gruplar İçi	16067.960	374	42.962		
	Toplam Kareler	16485.358	379			
Etkinlikler	Gruplar Arası	374.238	5	74.848	1.669	.141*
	Gruplar İçi	16773.710	374	44.849		
	Toplam Kareler	17147.947	379			
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	137.293	5	27.459	2.186	.055*
	Gruplar İçi	4696.946	374	12.559		
	Toplam Kareler	4834.239	379			

* $p > .05$

Tablo 4.3. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımlara [$F=1.316$, $p > .05$], temalara [$F=1.943$, $p > .05$], etkinliklere [$F=1.669$, $p > .05$] ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri [$F=2.186$, $p > .05$] arasında kıdem açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum kıdemleri farklılık gösterse de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşlerinin birbirine yakınlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.4.

Sınıf Öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul açısından değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Mezun Olunan Okul	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	P
Kazanımlar	Gruplar Arası	190.273	4	47.568	.959	.430*
	Gruplar İçi	18592.211	375	49.579		
	Toplam Kareler	18782.484	379			
Temalar	Gruplar Arası	299.616	4	74.904	1.735	.141*
	Gruplar İçi	16185.742	375	43.162		
	Toplam Kareler	16485.58	379			
Etkinlikler	Gruplar Arası	337.737	4	84.434	1.884	.113*
	Gruplar İçi	16810.210	375	44.827		
	Toplam Kareler	17147.947	379			
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	34.134	4	8.533	.667	.615*
	Gruplar İçi	4800.106	375	12.800		
	Toplam Kareler	4834.239	379			

* $p > .05$

Tablo 4.4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımlara [$F=.959$, $p > .05$], temalara [$F=1.735$, $p > .05$], etkinliklere [$F=1.884$, $p > .05$] ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri [$F=.667$, $p > .05$] arasında mezun olunan okul açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum mezun olunan okul farklılık gösterse de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşlerinin birbirine yakınlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyi Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.5.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf düzeyi açısından değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Kazanımlar	Gruplar Arası	131.292	2	65.646	1.327	.267*
	Gruplar İçi	18651.192	377	49.473		
	Toplam Kareler	18782.484	2			
Temalar	Gruplar Arası	115.433	2	57.716	1.329	.266*
	Gruplar İçi	16369.925	377	43.422		
	Toplam Kareler	16485.358	379			
Etkinlikler	Gruplar Arası	277.059	2	138.529	3.096	.046*
	Gruplar İçi	16870.889	377	44.750		
	Toplam Kareler	17147.947	379			
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	18.059	2	9.030	.707	.494*
	Gruplar İçi	4816.180	377	12.775		
	Toplam Kareler	4834.239	379			

***p<.05**

Tablo 4.5. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımlara [F=.1.327, p>.05], temalara [F=1.329, p>.05] ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri [F=.707, p>.05] arasında okuttukları sınıf düzeyi açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum okutulan sınıf düzeyi farklılık gösterse de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerinden kazanım, tema, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin birbirine yakınlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre “Etkinliklere” ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 1. sınıfı okutan öğretmenler ile 2. sınıfı okutan öğretmenler arasında, 1. sınıfı okutan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.6.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu açısından değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Sınıf Mevcudu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Kazanımlar	Gruplar Arası	48.462	2	24.231	.488	.614*
	Gruplar İçi	18734.022	377	49.692		
	Toplam Kareler	18782.484	2			
Temalar	Gruplar Arası	23.885	2	11.943	.274	.761*
	Gruplar İçi	16461.473	377	43.664		
	Toplam Kareler	16485.358	379			
Etkinlikler	Gruplar Arası	64.740	2	32.370	.714	.490*
	Gruplar İçi	17083.208	377	45.314		
	Toplam Kareler	17147.947	379			
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	3.447	2	1.723	.134	.874*
	Gruplar İçi	4830.793	377	12.814		
	Toplam Kareler	4834.239	379			

* $p > .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımlara [$F=.488$, $p > .05$], temalara [$F=.274$, $p > .05$], etkinliklere [$F=.714$, $p > .05$] ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri [$F=.134$, $p > .05$] arasında sınıflarındaki mevcudu açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum sınıf mevcudu farklılık gösterse de öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşlerinin birbirine yakınlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Program Geliştirme İle İlgili Hizmet İçi Semineri Alma Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.7.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanım, tema, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin program geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitimi alma açısından değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Hizmet İçi Eğitim Alma	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	P
Kazanımlar	Gruplar Arası	405.575	3	135.192	2.766	.042*
	Gruplar İçi	18376.910	376	48.875		
	Toplam Kareler	18782.484	379			
Temalar	Gruplar Arası	433.618	3	144.539	3.386	.018*
	Gruplar İçi	16051.740	376	42.691		
	Toplam Kareler	16485.358	379			
Etkinlikler	Gruplar Arası	140.029	3	46.676	1.032	.378*
	Gruplar İçi	17007.918	376	45.234		
	Toplam Kareler	17147.947	379			
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	46.152	3	15.384	1.208	.307*
	Gruplar İçi	4788.087	376	12.734		
	Toplam Kareler	4834.239	379			

* **p<.05**

Tablo 4.7. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki etkinliklere [F=.1.032, p>.05] ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri [F=1.208, p>.05] arasında hizmet içi eğitimi alma açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımlara [F=2.766, p<.05] ve temalara ilişkin görüşleri [F=3.386, p<.05] arasında program geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, “Kazanımlara” ilişkin görüşlerde hiç almadım diyenler ile bir ve iki defa aldım diyen öğretmenler arasında bir ve iki defa hizmet içi eğitim aldım diyen öğretmenlerin lehine; “Temalara” ilişkin görüşlerde hiç almadım ve bir defa aldım diyenler ile iki defa ve üçten fazla aldım diyen öğretmenler arasında iki ve üçten fazla

hizmet içi eğitim aldım diyen öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin program geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitim almalarının programı daha iyi tanımlarına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Stratejilerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Tablo 4.8.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde öğretim stratejilerin kullanma sıklıkları

Öncelik Sırası		Sunuş yoluyla	Buluş yoluyla	Araştırma inceleme yoluyla	Tam öğrenme
1.Öncelik	f	109	100	99	37
	%	28.7	26.3	26.1	9.7
2.Öncelik	f	74	118	113	40
	%	19.5	31.1	29.7	10.5
3.Öncelik	f	70	87	89	98
	%	18.4	22.9	23.4	25.8
4.Öncelik	f	91	40	44	166
	%	23.9	10.5	11.6	43.7
Toplam	f	344	345	345	341
	%	90.5	90.8	90.8	89.7

Tablo 4.8.'de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretiminde kullandıkları öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenleri birinci öncelikte % 28.7 ile sunuş yoluyla öğretimi, ikinci öncelikte % 31.1 ile buluş yoluyla öğretimi, üçüncü öncelikte % 25.8 tam öğrenme, dördüncü öncelikte % 43.7 ile tam öğrenme stratejilerini tercih etmiş oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinin öğretiminde öncelikle sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmektedirler.

4.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Dersinin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Tablo 4.9.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları

Öncelik Sırası		Anlatma Yöntemi	Tartışma Yöntemi	Örnek Olay Yöntemi	Problem Çözme Yöntemi	Gösterip Yaptırma Yöntemi	İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi	Rol Oynama Yöntemi
1.Öncelik	f	116	51	76	14	17	34	31
	%	30.5	13.4	20	3.7	4.5	8.9	8.2
2.Öncelik	f	33	67	96	28	51	31	37
	%	8.7	17.6	25.3	7.4	13.4	8.2	9.7
3.Öncelik	f	42	87	61	40	47	33	39
	%	11.1	22.9	16.1	10.5	12.4	8.7	10.3
4.Öncelik	f	31	52	37	69	72	49	34
	%	8.2	13.7	9.7	18.2	18.9	12.9	8.9
5. Öncelik	f	34	33	34	64	58	59	54
	%	8.9	8.7	8.9	16.8	15.3	15.5	14.2
6. Öncelik	f	27	36	23	62	53	79	58
	%	7.1	9.5	6.1	16.3	13.9	20.8	15.3
7. Öncelik	f	58	19	11	65	39	58	82
	%	15.3	5	2.9	17.1	10.3	15.3	21.6
8. Öncelik	f	3	-	3	2	2	2	3
	%	.8	-	.8	.5	.5	.5	.8
Toplam	f	344	345	341	344	339	345	338
	%	90.5	90.8	89.7	90.5	89.2	90.8	88.9

Tablo 4.9.'da sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenleri 1. önceliğini *anlatma* yöntemi, 2. önceliğini *örnek olay* yöntemi, 3. önceliğini *tartışma* yöntemi, 4. önceliğini *gösterip yaptırma* yöntemi 5. önceliğini *problem çözme* yöntemi, 6. önceliğini *işbirliğine dayalı öğrenme*, 7. önceliğini *rol oynama* yöntemi oluşturmaktadır. Bu bulgulara göre öğretim yöntemlerinde birinci öncelikte anlatım yönteminin yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, strateji seçiminde birinci öncelikte ifade edilen sunuş yoluyla öğretim bulgusunu desteklemektedir.

Nalçacı'nın 2006 yılındaki araştırmasındaki sonuçlar da bu bulguları destekler niteliktedir.

4.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme-Değerlendirme sürecinde Kullandıkları Geleneksel Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Tablo 4.10.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi değerlendirme sürecinde kullandıkları geleneksel ölçme-değerlendirmeler

Geleneksel ölçme-değerlendirmeler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoktan seçmeli testler	6	1.6	74	19.5	196	51.6	104	27.4	380	100
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	140	36.8	178	46.8	43	11.3	19	5.0	380	100
Eşleştirme soruları	10	2.6	115	30.3	194	51.1	61	16.1	380	100
Doğru yanlış soruları	4	1.1	99	26.1	190	50.0	87	22.9	380	100
Tamamlama (Boşluk doldurma) soruları	8	2.1	120	31.6	167	43.9	85	22.4	380	100

Tablo 4.10.'da sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları geleneksel ölçme-değerlendirmeye ait bulgular yer almaktadır. Bu bulgularda yüzdesi yüksek olanlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin “Çoktan seçmeli” için % 51.6 *Çoğu zaman*, “Uzun cevaplı yazılı yoklamalar” için % 46.8 *Ara sıra*, “Eşleştirme soruları” için % 51.1 *Çoğu zaman*, “Doğru-yanlış soruları” için % 50.0 *Çoğu zaman*, “Tamamlama (boşluk doldurma) soruları” için 43.9 *Çoğu zaman* şeklinde görüş belirtilmiştir.

Bu bulgulara göre hayat bilgisi dersinin değerlendirmesinde geleneksel yöntemlerden en fazla çoktan seçmeli soru tipini kullandıkları söylenebilir.

4.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Değerlendirme sürecinde Kullandıkları Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Tablo 4.11.

Sınıf Öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde değerlendirme sürecinde kullandıkları alternatif ölçme-değerlendirmeler

Alternatif ölçme-değerlendirmeler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans Değerlendirme	2	0.5	121	31.8	174	45.8	83	21.8	380	100.0
Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	18	4.7	169	44.5	137	36.1	56	14.7	380	100.0
Grup/Akran Değerlendirmesi	25	6.6	191	50.3	136	35.8	28	7.4	380	100.0
Kavram Haritaları	33	8.7	171	45.0	137	36.1	28	10.3	380	100.0
Gözlem	7	1.8	81	21.3	180	47.4	112	29.5	380	100.0
Proje	7	1.8	234	61.6	93	24.5	46	12.1	380	100.0

Tablo 4.11.'de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları alternatif ölçme-değerlendirmeye ait bulgular yer almaktadır. Bu bulgularda yüzdesi yüksek olanlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” için % 45.8 *Çoğu zaman*, “Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)” için % 36.1 *Çoğu zaman*, “Grup/Akran Değerlendirmesi” için % 50.3 *Ara Sıra*, “Kavram Haritaları” için % 45.0 *Ara sıra*, “Gözlem” için % 47.4 *Çoğu zaman*, “Proje” için % 61.6 *Ara sıra* şeklinde görüş belirtilmiştir.

Bu bulgulara göre hayat bilgisi dersinin değerlendirmesinde alternatif yöntemlerden en fazla performans değerlendirme en az kullanılan ise kavram haritaları olduğunu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanımlar, temalar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2. Öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri göre Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanımlar, temalar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanımlar, temalar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4. Öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerinden kazanımlar, temalar ve ölçme ve değerlendirme ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “Etkinliklere” ilişkin görüşleri arasında birinci sınıfı okutan öğretmenler ile ikinci sınıfı okutan öğretmenler arasında, ($F=3.096$, $p=.046$) birinci sınıf okutan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki mevcut sayısına göre Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerine (kazanımlar, temalar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

6. Öğretmenlerinin program geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerinden etkinliklere ve ölçme ve değerlendirmelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “Kazanımlara” ilişkin görüşlerde hiç almadım diyenler ile bir ve iki defa aldım diyen öğretmenler arasında, ($F=2.766$, $p=.042$) bir ve iki defa hizmet içi eğitim aldım diyen öğretmenlerin lehine; “Temalara” ilişkin görüşlerde ise hiç almadım ve bir defa aldım diyenler ile iki defa ve üçten fazla aldım diyen öğretmenler arasında,

($F=3.386$, $p=.018$) iki ve üçten fazla hizmet içi eğitim aldım diyen öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinde öğretmen görüşlerine göre; birinci öncelik sunuş yoluyla öğretim, ikinci öncelik buluş yoluyla öğretim, üçüncü ve dördüncü öncelik tam öğrenme yoluyla öğretimdir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersi öğretiminde öncelikle sunuş yoluyla öğretimi tercih etmektedir.

8. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinde öğretmen görüşlerine göre, anlatma yöntemi, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, problem çözme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme, rol oynama yöntemi oluşturmaktadır. Bu bulgulara göre öğretim yöntemlerinde birinci öncelikte anlatım yönteminin yer aldığı bulunmuştur.

9. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde geleneksel yöntemlerden en fazla çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettikleri saptanmıştır.

10. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif yöntemlerden en fazla performans değerlendirme en az kavram haritalarını tercih ettikleri saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Hayat Bilgisi Ders Programı bilim ve teknolojiye gelişme ve değişmeler doğrultusunda öğretmen görüşlerine dayalı olarak sürekli güncellenebilir.

2. Program geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ait araştırma bulgularında eğitim alanların lehine farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerine ilişkin görüşlerini arttırmaya yönelik belli aralıklarla hizmet içi eğitim düzenlenerek geliştirilen programlar hakkında bilgilendirilmeleri programların uygulanabilirliği açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Öğretmenlere gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimle yeni programlara uygun öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme konularındaki yeterliliklerini arttırmak amacıyla öğretmen eğitiminde kapsamlı çalışmalara yer verilmelidir.

4. Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimi stratejilerinden sunuş yolu, yöntemlerinden de anlatım yöntemini daha çok seçmesi yapılandırmacı yaklaşım esasına uygun olmadığından hayat bilgisi öğretiminde kullanılan strateji ve yöntemlerin öğretmenler açısından tekrar gözden geçirilmesi ve hizmet içi eğitimlerde yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. Hayat bilgisi programının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar belli aralıklarla yapılarak, öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş ve velilerden program hakkında dönütler sağlanabilir.

6. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak benzer araştırmalar farklı örneklem için yapılmalı ve örneklem arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

7. Programın uygulanmasında önemli rolü olan öğretmenlerin, program hakkındaki yeterlikleri ve davranışları konusunda araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., Anılan, H., Girmen, P. ve Anagün, S. (2005, Kasım). *Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri, 394-405.
- Akbal, Y. (2009). *1998 ve 2004 İlköğretim programlarına göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, S. (2007). *İlköğretim 1. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının içerik bakımından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akengin, H. (2006). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk. (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2003). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk, ve D. Dilek. (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aladağ, E. (2009). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim materyalleri. B. Tay. (Editör). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Alev, N., Altun, T., Özmen, H. ve Akyıldız, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. N. Yiğit. (Editör).
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Atilla Kitapevi.
- Arıbaş, S. ve Yılmaz, M. (2004). Hayat bilgisi dersinin ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. Web: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/aribas_yilmaz.htm. adresinden 28 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Mili Eğitim Dergisi*, 147.
- Atilla, R. (2010). Hayat bilgisi dersinde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler. N. Baydal. (Editör). *Hayat bilgisi öğretimi*. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık, s. 67-113.

- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Naturel Yayınları.
- Bayram, H. (2005, Kasım). 1998 *hayat bilgisi dersi programı ile 2004 hayat bilgisi dersi programının etkililiğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri*. Eğitimde Yansımalar VIII: İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 446-457, Teknisik Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.
- Baysal, N. (1995). *İlkokullarda hayat bilgisi dersinin etkinliği*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk. (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baysal, N. Z. (2007). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk. (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, Ö. (2001). *Hayat bilgisi öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Belet, D. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bilgen, H. N. (1994). *Çağdaş demokratik eğitim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103–119.

- Çakır, G. (2007). *Yeni hayat bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çatalbaş, G. (1997). *İlkokul dördüncü sınıflarda programlı öğretim yönteminin uygulanması*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel. (Editör). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2008, Ekim). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim Dergisi*, 20. <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/54-20/349-ilkogretimin-onemi-ogretmen.html> adresinden 18 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Demir, S. (1998). *Cumhuriyet döneminde program geliştirme açısından hayat bilgisi öğretim programlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2006). *İlköğretim programında okutulmakta olan hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen bilgisi derslerine hazırlamadaki etkileri*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu hayat bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmenleri adaylarının öz yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. ve Karip, E. (Editörler). (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Doğdu, S. ve. Aslan, Z. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- DPT. (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT Yayını.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.
- Dündar, Ş. (2002). İlköğretim okullarında hayat bilgisi dersi programlarının tarihsel gelişim. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 11-18.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974). WEB: <http://kitap.antoloji.com/egitim-terimleri-sozlugu-kitabi/> adresinden 12 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, Y. (2007). *Yeni hayat bilgisi programında ara disiplinlerin içerikle örtüşme düzeyinin belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod03.htm> adresinden 18 Eylül 2010 tarihinden alınmıştır.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi Yelken Tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 18 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.
- Güçlü, N. (2001). *Hayat bilgisi dersi kitabının tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gülaydın, G. (2002). *1998 İlköğretim hayat bilgisi dersi programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gülbahar, Y. (2008). Öğretim araç ve gereçleri. K. Selvi (Editör). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal öğretimi*. Ankara: Yayın Dağıtım.
- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). *Yeni ilkokul programı uygulama kılavuzu ve program geliştirme tarihçesi*. Bursa.
- Güven, M. (2008). Öğretim materyalleri tasarım süreci. R. Yıldız. (Editör). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamurcu, H. (2000, Mayıs). *Öğretmen yetiştirmede eğitim teknolojisi*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaiser, A. (2006). *Neue einföhrung in die didaktik des sachunterrichts schneider verlag hohengehren broschiert*.
- Karabağ, G. (2007). Hayat bilgisi öğretim programı. C. Öztürk. (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersi ve öğretim materyalleri. S. Ögölmüş. (Editör). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karabıyık, E. Ü. (2006). *İlköğretim hayat bilgisi 3 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Evren Yayıncılık.
- Karagölle, D. (2003). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde öğretmenlerin kullandığı metotlar ve öğretmenlerin kullanılan metotlarla ilgili görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayalar, D. (2007). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Kars ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kıldan, A. O. ve Ünver, N. (2007). *Öğretim araçları*. A. Doğanay. (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Küçüktepe, C. (1998). *EARGED tarafından geliştirilen 1998 hayat bilgisi programının program geliştirme ilkelerine uygunluk derecesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- MEB (1968). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programları*.
- MEB Mevzuat Bankası. WEB: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 24 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2005). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1.2.3. Sınıflar). Ankara.
- MEB, (2009). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1.2.3. Sınıflar). Ankara.
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. B. Tay ve A. Öcal. (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Nalçacı, A. (2006). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programındaki coğrafya konularının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Nalçacı, A. (2009). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. B. Tay. (Editör). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Nalçacı, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde materyal kullanımı*. N. Baydal. (Editör). *Hayat bilgisi öğretimi*. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık, s. 197-223.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (program, yöntem ve etkinlikler)*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Okan, K. (1983). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Okan Yayıncılık.
- Oran, N. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi araştırma-teori-uygulama*. (1.Baskı). Trabzon: Empati Yayınları.
- Özçetin, A. (2000). *1998 ilköğretim hayat bilgisi 3. sınıf programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Onsekizmart Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. (1. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005, Kasım). *2004 Yeni hayat bilgisi programının, öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 440-445, Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.
- Özden, Y. (2006). *21. Yüzyılda eğitimi yeniden canlandırma çabaları*. M. ve A. Durmuş (Editörler). Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, C. (Editör). (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Resmi Gazete. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Tarih: 29.5.1995, Sayı: 25777.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). *Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: Bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru*. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri Erciyes Üniversitesi. Ankara: Sim Matbaası.
- Sarıtaş, M. (Editör). (2007). *Öğretimde yararlanılan araç-gereçlerin sınıflandırılması. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Savaş, B. (2010). Hayat bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme. N. Baydal. (Ed). *Hayat bilgisi öğretimi*. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık, 285-294.
- Seferoğlu, S. S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları ilkeleri ve temel özellikler. G. Can. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 581.
- Sünbül, A. M. (2001). *Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri*. Web: http://www.google.com.tr/search?sourceid=navclient&hl=tr&ie=UTF-8&rlz=1T4ADSA_trTR388TR388&q=%c3%96%c4%9eRETMEN+N%c4%b0TEL%c4%b0%c4%9e%c4%b0VE+%c3%96%c4%9eRET%c4%b0MDEK%c4%b0ROLLER%c4%b0 adresinden 5 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, Ç. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (1998). *Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi, türkçe, matematik sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarıları ile köy okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen aile, öğretim, sosyal çevre ve davranışsal faktörler*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, N. (2010). 2005 Hayat bilgisi öğretim programına önceki programlarla karşılaştırmalı bir bakış. N. Baydal. (Editör). *Hayat bilgisi öğretimi*. (1.Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık, s. 49-63.
- Şimşek, S. (2005). *Örnekolaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanrıverdi, B., Polat, S. ve Apak, Ö. (2005, Kasım). *Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeyleri*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Taşdemir, M., Baloğlu, M., Nuri ve Topcan, C. (1997). *Milli eğitimin yasal temelleri*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Topses, G. (2001). *Hayat bilgisi dersi kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunalı, F. (2009). *Yeni ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. B. Tay ve A. Öcal. (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 87-100.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- www.magiboards.com
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar Şahin, T. (2004). Öğretim materyal ve teknolojileri. C. Öztürk ve Dilek. (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde araç ve materyal kullanımı. C. Öztürk. (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yel, S., Gökbulut, Y. ve Güven. S. (2006, Nisan). *4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 465–475, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Akar, H. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: bir eylem araştırması*.
Web: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok> adresinden 02 Temmuz 2010 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Elazığ ili örneği).

EKLER**Ek 1. İzin Formu**

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.25.00.65-605

Konu : Anket Çalışması

14.03.2011* 7763

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 08.03.2011 tarihli ve 4461 sayılı yazıları ile Eğitim Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gamze ALAK'ın "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasını, ek listede isimleri bulunan ilköğretim okullarında yapma isteği, ilgi yönerge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BASTEM
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14.03/2011
Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
Okul isim listesi

Ek 2. Anket Formu

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli öğretmenler,

Bu anket, İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflarda okutulan “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konusunda bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan cevap için işaretini karalamanız yeterlidir. Elde edilecek veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

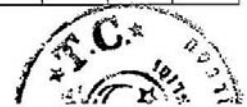
GAMZE ALAK
gamzealak_15@hotmail.com

Kişisel Bilgiler

1	Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Bayan
2	Meslekteki Kıdeminiz	<input type="radio"/> 1-5 yıl <input type="radio"/> 6-10 yıl <input type="radio"/> 11-15 yıl <input type="radio"/> 16-20 yıl <input type="radio"/> 21-25 yıl <input type="radio"/> 26 yıl ve üstü
3	En son bitirdiğiniz okul/öğretim programı	<input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Branş Öğretmenliği <input type="radio"/> Mezuniyet branşınızı yazınız..... <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Dışındaki Bir Fakülte: <input type="radio"/> Alanınızı yazınız..... <input type="radio"/> Yüksek lisans ve Doktora <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz).....
4	Okuttuğunuz sınıf	<input type="radio"/> 1.Sınıf <input type="radio"/> 2. Sınıf <input type="radio"/> 3. Sınıf
5	Sınıfınızda ortalama öğrenci sayısı kaçtır?	<input type="radio"/> 1-20 <input type="radio"/> 36-45 <input type="radio"/> 46-55 <input type="radio"/> 21-35 <input type="radio"/> 56 ve daha yukarısı
6	MEB Program Geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitimi aldınız mı?	<input type="radio"/> Hiç almadım <input type="radio"/> Bir defa aldım <input type="radio"/> İki defa aldım <input type="radio"/> Üç defa ve daha fazla aldım



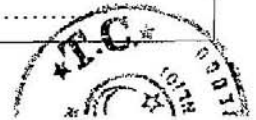
KAZANIMLARA İLİŞKİN SORULAR		Kesimlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesimlikle Katılmıyorum
Kazanımlar;						
7	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Anlaşılabilir niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştırabilecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Sınıflara göre yeterli sayıdadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Öğretim ilkelerine uygun (basitten-karmaşığa, vb.) olarak hazırlanmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Diğer derslerle ilişkilendirilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Milli duyguları geliştirici niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Toplumun değer yargıları ile tutarlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TEMALARA İLİŞKİN SORULAR						
Temalar;						
17	Öğrencilerin merak ve araştırma isteğini artıracak niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Öğrenciler arasında işbirliğini geliştirecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Öğrencilerde olumlu kişisel nitelikler geliştirecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasını sağlayacak niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Öğrencilerin derse yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde destekleyici niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tammalarını sağlayıcı niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Öğrencileri fen teknoloji ve sosyal bilgiler derslerine hazırlayıcı niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Öğrencilerin belli ahlaki ayrımları (iyi-kötü vb.) yapabilecekleri biçimde hazırlanmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN SORULAR		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Etkinlikler;						
26	Öğrencilerin sınıf içi ve dışındaki çalışmalarda performansını artırıcı niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Öğrencilerin farklı düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Öğrencilerin gerçek yaşamda uygulayabileceği niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Kazanımların gerçekleştirilmesi için birden fazla olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	İçin programda verilen örnekler yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere uygun niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Öğrencilere kaynakları (zaman, para vb.) etkili kullanma becerisi kazandırabilecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırabilecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Programdaki becerileri öğrencilere kazandırabilecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35	Hayat bilgisi dersinin öğretiminde daha çok hangi öğretim stratejilerini kullanıyorsunuz? (En çok kullanılanı en az kullanılanına doğru 1, 2, 3, 4 şeklinde işaretleyebilirsiniz) () Sunuş yoluyla () Buluş yoluyla () Araştırma-inceleme yoluyla () Tam öğrenme ve etkili öğretim
----	---

36	Hayat bilgisi dersinin öğretiminde daha çok hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz? (En çok kullanılanı en az kullanılanına doğru 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8 şeklinde işaretleyebilirsiniz) () Anlatma yöntemi () Tartışma yöntemi () Örnek olay yöntemi () Problem çözme yöntemi () Gösterip yaptırma yöntemi () İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi () Rol oynama yöntemi () Diğer (Belirtiniz).....
----	--



ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN SORULAR		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Ölçme ve Değerlendirme;						
37	Öğrenmeyi daha anlamlı ve derin hale getirebilmek amacıyla hizmet edebilecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilecek niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Sadece öğrenme ürününü değil aynı zamanda sürecinde değerlendirilmesine olanak sağlayacak niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Öğrencilerin neyi bilmediğinden daha çok neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olacak niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesinde aşağıdaki geleneksel ölçme-değerlendirmelerden hangilerini, ne sıklıkta kullanmaktasınız		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
41	Çoktan seçmeli testler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Eşleştirme soruları	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Doğru yanlış soruları	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Tamamlama (Boşluk doldurma) soruları	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Başka (belirtiniz).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesinde aşağıdaki alternatif ölçme-değerlendirmelerden hangilerini, ne sıklıkta kullanmaktasınız?		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
42	Performans değerlendirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ürün seçki dosyası (Portfolyo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Grup ve/veya akran değerlendirmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Kavram haritaları	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Gözlem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Proje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Başka (belirtiniz).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Erzurum’da doğdu. İlköğretim ve liseyi Erzurum’da okudu. Liseyi 2005 yılında bitirdi. 2005 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne kayıt yaptırdı. Lisans eğitimini 2009 yılında bitirdikten sonra aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaya hak kazandı. 2009-2011 öğretim yılında Iğdır Yunus Emre İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. Şubat 2011 yılında Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen bu görevini sürdürmektedir.