

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

BİRLEŞTİRİLMİŞ ve MÜSTAKİL SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖZGÜVEN,
YARDIMSEVERLİK ve YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİ
KAZANMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Fatih KÜÇÜK

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN

BARTIN-2016

KABUL VE ONAY

Fatih KÜÇÜK tarafından hazırlanan “Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerini Kazanma Düzeyleri” başlıklı bu çalışma 19/01/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye: Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN (Danışman)

Üye

Üye

Bu tezin kabulü Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .././2015 tarih ve ...sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerini Kazanma Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel ve etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

19/01/2016

Fatih KÜÇÜK

ÖNSÖZ

Toplumun beklentileri bireyin yetişme tarzına etki eder. Toplum kendi değerleri doğrultusunda yetişen bireyleri kabul eder ve bu bireylerle sağlıklı bir iletişim kurabilir. Bilişim çağındaki toplum, yeni kuşaklardan girişimci, kendine güvenen, yeniliklere uyum sağlayan ve işbirliği içerisinde çalışmayı seven bireyler olmasını ister. Bu beklenti doğrultusunda ülkemizde, 2005 yılında yürürlüğe konulan yeni eğitim programı ile geçmişten gelen değerlere saygılı, evrensel değerleri benimsemiş, yeniliklerden korkmayan, kendine güvenen, toplumsal kalkınma adına işbirliği içerisinde olan bireyler yetiştirmeyi hedeflenmektedir. Bu nedenle yenilenen öğretim programı ile birlikte değerler eğitimi kendisini açık bir şekilde hissettirmeye başlamış ve bazı değerlere yönelik kazanımlar programda kendisine yer bulmuştur

Programdaki kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi ülke eğitim sisteminin olmazsa olmazıdır. Ancak çevresel, ekonomik, ailesel gibi bazı faktörler her öğrencinin programdaki kazanımlara ulaşmasını değişik yönde etkiler. Bazı bölgeler için dezavantaj gibi görünen durumu avantajlı hale getirmek için sorunun detayına inilmeli ve olumsuz koşulları kendi içerisinde değerlendirip bölgeye has çözüm önerileri sunulmalıdır.

Bu çalışmanın özü ve kalbi olarak; “Oku!” diyen Yüce Mevla’mıza şükrediyorum. Âlim bir kulunu lütfeyledi de nicesi gibi vesilesiyle ben de sevmeyi okudum, okumayı sevdim, yazdım ve okumaya seve seve devam edeceğim. Bu vesileyle, Allah’ın nimeti muhterem Hocam, kıymetli Mevlanam, günümüzün ilim ve irfan yıldızlarından, Muhammed Muta’ Haznevi Hazretlerine de hürmetle teşekkür ediyorum. Yüksek lisans boyunca bana yoldaşlık yapan Bilgin AKÇİN’ e, akademik anlamda bana çok şey öğreten, örnek olan ve her türlü problemde yanımda olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN’a, tezimin başlangıcından sonuna kadar yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Çetin SEMERCİ’ye teşekkür ederim.

Tez çalışmamı desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Özlem KÜÇÜK’e oğlum Muhammed Musab KÜÇÜK’e ve yeni doğan kızım Yümna KÜÇÜK’ e armağan ediyorum.

Fatih KÜÇÜK

Bartın- 2016

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerini Kazanma Düzeyleri

Fatih KÜÇÜK

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç . Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2016, Sayfa; XVI+173

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kazanma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme, nitel kısmında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel kısmın örnekleme 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bartın ili merkez ve ilçelerinde ilkököl 1., 2., ve 3. sınıflarda görev yapan 297 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubu ise, Bartın ili merkez ve ilçelerinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan 10, ilkököl 1., 2. ve 3. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme Anketi” ile toplanmıştır. Nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, frekans, yüzde, t-testi, varyans (Anova) analiz, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; müstakil sınıflı okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıfları okutan öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre öğrencilerin özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı

farklılık göstermiştir. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflardaki öğrencilerin; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yapılan karşılaştırmada ise birinci sınıflarda yeniliğe açıklık, ikinci sınıflarda ise her üç değere ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında müstakil sınıf lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Ayrıca; müstakil sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıf öğrencilerine göre; kaynaklara ulaşım, velilerin bilinçli olması, okul dışı faaliyetlerin daha çeşitli olması ve birleştirilmiş sınıflı okullardaki uygulamaların olumsuz yönleri nedeniyle özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerine yönelik kazanımları gerçekleştirme düzeyleri daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Birleştirilmiş Sınıf, Müstakil Sınıf, Değerler Eğitim, Özgüven, Yardımseverlik, Yeniliğe Açıklık.

ABSTRACT

Master's Thesis

Multigrade and Split Grade Students' Acquisition Level of Self Confidence, Charity and Susceptibility to Innovation Values in Social Studies Curriculum

Fatih KÜÇÜK

Bartın University

Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN

Bartın 2016, Page; XVI+ 173

The aim of this survey is to determine multigrade and split grade students' acquisition level of self confidence, charity, and susceptibility to innovation values in social studies curriculum with respect to teacher teacher views. Mixed method, where both qualitative and quantitative methods are used together, has been used in the survey. In the study, exploratory sequenced model, one of the mixed method models, has been used. In the quantitative part of the study, stratified sampling method, one of the random sampling methods, has been used and in the qualitative part of the study, maximum variety sampling, one of the purposeful sampling methods, has been used. Sampling of the qualitative part consists of 265 primary school teachers who taught 1st 2nd and 3rd grade students downtown Bartın and in its boroughs in 2014-2015 educational year. The quantitative data of the study has been compiled with 'identifying the occurrence level of self confidence, charity, and susceptibility to innovation values survey'. In order to get quantitative data, semi structural interview forms have been employed. Frequency, percentage, t-test , variance (Anova) analysis, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests have been used for the analysis of the quantitative data. Qualitative data has been analysed descriptively.

By looking at the results of the study it can clearly be seen that the views of primary school teachers who teach 1st grade students at the schools with split grade classes depend significantly on the socio economic level variant of the schools they work in. At the schools with split grade classes, according to the variable of the school where the

teachers who teach 2nd grade students graduated from, students' fulfillment levels concerning the acquisitions of self confidence and susceptibility to innovation values showed significant difference in favor of the teachers who graduated from educational institutes/teacher training colleges. A significant difference, in favor of the split grade classes, has come out in the fulfillment levels of the acquisitions related to susceptibility to innovation values in first grades whereas a significant difference, in favor of the split grade classes, has come out in the fulfillment levels of the acquisitions related to all the three values in second grades in the comparison phase regarding the fulfillment levels of the acquisitions related to self confidence, charity, and susceptibility to innovation values of the students in multi grade classes and split grade classes. Moreover, it has been concluded that split grade students have had better fulfillment levels of the acquisitions related to self confidence and susceptibility to innovation values because of the fact that they have had better access to the resources, more aware parents and a wide variety of out of school activities, when compared to multi grade class students who have been exposed to the negative aspects of the practices employed in schools with multi grade classes

Key words: Social Studies Curriculum, Multi Grade Class, Split Grade Class, Values Education, Self Confidence, Charity, Susceptibility to Innovation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
EKLER LİSTESİ	XII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. Kısaltmalar.....	7
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi.....	8
2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı	8
2.1.3. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı ve Niteliği	10
2.1.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi.....	12
2.1.4.1. Batıda Hayat Bilgisinin Gelişimi	12
2.1.4.2. Türkiye’de Hayat Bilgisinin Gelişimi	13
2.1.4.2.1. 1926 İlmektepler Müfredat Programında Hayat Bilgisi Dersi	14
2.1.4.2.2. 1936 İlkokul Programında Hayat Bilgisi Dersi	14
2.1.4.2.3. 1948 İlkokul Programında Hayat Bilgisi Dersi	15
2.1.4.2.4. 1968 İlkokul Programında Hayat Bilgisi Dersi	16
2.1.4.2.5. 1998 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi.....	17
2.1.4.2.6. 2005 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi.....	18
2.1.4.2.7. 2009 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi.....	19
2.1.5. Değerler ve Eğitimi.....	19

2.1.5.1. Değerin Tanımı	29
2.1.5.2. Değerlerin Sınıflandırılması	30
2.1.5.3. Değerler Öğretimi Yaklaşımları	37
2.1.5.3.1. Değerleri Telkin Etme	37
2.1.5.3.2. Değerleri Açıklama Yaklaşımı	38
2.1.5.3.3. Ahlaki Muhakeme	39
2.1.5.3.4. Değer Analizi Yaklaşımı	40
2.1.5.4. Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi	42
2.1.6. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Değerler	44
2.1.6.1. Öz Güven.....	45
2.1.6.2. Yeniliğe Açıklık	46
2.1.6.3. Yardımseverlik	48
2.1.7. Birleştirilmiş Sınıflar	49
2.1.7.1. Birleştirilmiş Sınıfları Ortaya Çıkaran Nedenler	50
2.1.7.2. Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma.....	51
2.1.7.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim ve Öğretim	52
2.1.7.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli ve Ödevli Dersler	53
2.1.7.4.1. Öğretmenli Dersler	53
2.1.7.4.1.1. Öğretmenli Derslerde Dikkat Edilecek Hususlar.....	53
2.1.7.4.2. Ödevli Dersler	54
2.1.7.4.2.1. Ödevli Derslerde Dikkat Edilecek Hususlar	54
2.1.7.5. Birleştirilmiş Sınıfların Olumlu Yönleri	54
2.1.7.6. Birleştirilmiş Sınıfların Olumsuz Yönleri	56
2.1.7.7. Dünyada Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	57
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	59
2.2.1. Birleştirilmiş Sınıf İle İlgili Araştırmalar	59
2.2.2. Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Araştırmalar.....	65
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Evren ve Örneklem	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.4. Verilerin Toplanması	76
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	77
4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR.....	78

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	78
4.1.1 Müstakil Sınıflarda Okuyan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri.....	78
4.1.1.1.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	79
4.1.1.2.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Değişkenine Göre İncelenmesi	79
4.1.1.3.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	80
4.1.1.4.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi.....	81
4.1.1.5.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi..	82
4.1.2. Müstakil Sınıflarda Okuyan İkinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri.....	83
4.1.2.1.İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .	84
4.1.2.3. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre İncelenmesi	85
4.1.2.4. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	85
4.1.2.5. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi.....	87
4.1.2.6. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi ..	88
4.1.3. Müstakil Sınıflarda Okuyan Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri.....	89
4.1.3.1. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	90
4.1.3.2. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Değişkenine Göre İncelenmesi	91
4.1.3.3. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	92
4.1.3.4. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi.....	92
4.1.3.5. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	93
4.1.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri.....	94

4.1.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan İkinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri.....	95
4.1.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri.....	97
4.1.7. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	98
4.1.8. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda İkinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	98
4.1.9. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Üçüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	99
4.2.Nitel Verilere İlişkin Bulgular	100
4.2.1. Özgüven değerinin kazanılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri.....	100
4.2.2. Yardımseverlik değerini kazanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri.....	107
4.2.3. Yeniliğe Açıklık değerini kazanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri.....	111
5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	125
5.1. Sonuç ve Tartışma	125
5.2. Öneriler.....	134
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	134
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	136
KAYNAKÇA.....	138
EKLER	153
ÖZGEÇMİŞ	173

EKLER LİSTESİ

Ek No:	Sayfa No:
1: Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi	153
2: Anket Formları	156
3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	170
4: İzin Dilekçesi.....	172
5: Öz Geçmiş	173

TABLolar LİSTESİ

Tablo No:	Sayfa No:
1: Rokeach'ın Değer Sınıflaması.....	32
2: Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler	45
3: Tavsiye Edilen Sınıf Birleştirme Türleri	52
4: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri.....	72
5: Görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel bilgilere göre dağılımı	74
6: Özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımlar	75
7: Müstakil sınıflarda okuyan birinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri.....	78
8: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	79
9: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	80
10: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	80
11: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.	81
12: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerinin özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	82
13: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	82
14: Müstakil sınıflarda okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri	83
15: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları.....	84
16: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitnet U testi sonuçları.....	85
17: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet değişkenine göre öğrencilerinin yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.	86
18: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre öğrencilerinin özgüven değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	86

19: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre ANOVA sonuçları.	87
20: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	88
21: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin özgüven ve yeniliğe açıklık değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.	89
22: Müstakil sınıflarda okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri..	89
23: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları	91
24: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	91
25: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	92
26: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	93
27: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili ANOVA sonuçları.	94
28: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları.	94
29: Birleştirilmiş sınıflarda okuyan birinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri	95
30: Birleştirilmiş sınıflarda okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri	96
31: Birleştirilmiş sınıflarda okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri	97
32: Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıfta okuyan öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması Mann Whitney U testi sonuçları.....	98
33: Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları.....	99
34: Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması Mann Whitney U testi sonuçları.....	99
35: Birinci sınıf açık uçlu sorularla ilgili bulgular	122

36: İkinci sınıf açık uçlu sorularla ilgili bulgular	123
37: Üçüncü sınıf açık uçlu sorularla bulgular.....	124
38: Müstakil sınıf öğretmenleri evren ve örneklem.....	153
39: Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri evren ve örneklem.....	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:	Sayfa No:
1: Schwartz'ın güdüye dayalı değer tipleri döngüsü	34
2:Öğretmenlerin özgüven değerine sahip olan öğrenci için tanımları.....	100
3:Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının özgüven değeri kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri.....	103
4:Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin özgüven değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri	105
5:Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının yardımseverlik değerini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri	108
6:Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri	110
7:Öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine sahip olan öğrenci için tanımları	Şekil
8:Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının yeniliğe açıklık değerini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri	113
9:Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri	115

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bireyi, öznel algılarıyla diğerlerinden ayıran özellikleri göz önünde bulundurulduğunda en önemli farklılığın değerleri olduğunu görmekteyiz. Birey içinde bulunduğu toplumun kabul ettiği değer, tutum ve inançları geliştikçe öğrenir ve bu sosyal bileşenlere uyum sağladıkça toplum tarafından kabul edilebilirlik durumunun artacağını bilir (Çalışkur, 2010, 9).

Eğitim, bireyin yeteneğinin, tutumlarının ve pozitif değerlerine yönelik davranışlarının geliştirildiği bir süreçtir. Bireyin doğuştan gelen özelliklerinin keşfedilip geliştirilmesi ve bulunduğu çevreye uyum sağlaması, toplumsal kodlarda yer alan kültür ve değerlerin yeni kuşaklara aktarılması, bireyin toplumsal dinamiklerin değişim hızına ayak uydurabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların tamamı eğitim içerisinde yer alır (Tezcan, 2012, 96). Bir anlamda bireyi topluma hazırlayan eğitimin, bu özelliği sayesinde toplumu ve toplumun kalkınmasını hedef aldığını söyleyebiliriz. Önsoy' a (1991, 1) göre eğitim toplumsal kalkınmanın en önemli unsurudur. Eğitimin asıl işlevi, bireyleri toplum için eğitmektir. Bu; öğrencileri zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlaki ve duygusal manada bir bütün olarak eğitmek anlamına gelir. Bu nedenle eğitime sadece bilişsel açıdan bakmak eksik olacaktır. Eğitimin değerler ve dolayısıyla duyuşsal ile ilgili olan bölümünün incelenmesinin hem eğitimin gelecekteki yönünün ortaya konulması hem de gelecek için eğitim programları geliştirilmesinde yardımcı olması anlamında önemlidir (Bacanlı, 2006, 5). Eğitimin değer boyutunun incelenmesi sayesinde geçmişten gelen toplumsal değerler gelecek nesillere aktarılarak yeni ve çağın gerektirdiği değerlere ulaşılmış olunacaktır.

Eğitim sistemimizin temel eğitim kısmında yer alan ve on iki yıllık zorunlu eğitimin ilkokul olarak adlandırılan birinci kademesinde bireylere, toplumla uyumlu bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu sayede ileri kademelerdeki eğitimin temeli oluşmuş olmaktadır (Palavan, 2007, 19). Ülkemizde temel eğitim zorunludur ve her vatandaş, şartlar ne olursa olsun, bu eğitimden eşit bir şekilde faydalanmak durumundadır.

Türkiye'nin demografik, ekonomik ve coğrafi özellikleri göz önünde tutulduğunda temel eğitimin yaygınlaştırılmasında ve ilkokul amaçlarına ulaşılmasında farklı uygulamalar izlenmektedir. Bu uygulamalar; tam zamanlı ya da iki zamanlı öğretim yapan

okullar, taşınmalı, yatılı, pansiyonlu okullar ve birleştirilmiş sınıflı okullardır (Şeker, 2014, 1). Demografik ve coğrafi özellikler açısından bakıldığında nüfusu az olan veya kırsal kesim olarak nitelendirilen bölgelerde bulunan okullarda birden fazla sınıfın bir araya getirilmesiyle oluşturulan birleştirilmiş sınıflar, ülkemiz temel eğitim sistemi içerisinde büyük bir öneme sahiptir. Sayısal verilere bakıldığında 2011-2012 verilerine göre ülkemizde, 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmektedir. Buna göre ülkemizdeki okulların %35'i birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullardır (MEB, 2012). Birleştirilmiş sınıflar genellikle öğrenci veya öğretmen eksikliği ya da okul yetersizliğinden dolayı tercih edilen bir uygulamadır (Dursun, 2006, 34). İstatistiklere bakıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların binlerce çocuğun eğitime ulaşımına katkı sağlaması açısından büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte özellikle ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okullar; ekonomik, yönetsel, eğitim ve öğretimin kalitesi, öğrencilerin programlarda belirtilen sosyal ve akademik kazanımlara ulaşma düzeyleri, materyal eksikliği vb. açılardan yeteri kadar tartışılmamış ve desteklenmemiş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2008, 84).

Birleştirilmiş sınıflı okullar yeteri kadar desteklendiği takdirde sınıfların birleştirilmesiyle oluşan farklı yaş, bilgi ve deneyim gruplarının bir arada olmalarının beraberinde getirdiği olanaklar doğrultusunda öğrenciler arasında yardımlaşma ve birbirinden öğrenme imkânı sağlanmaktadır. Bir başka olumlu taraf ise birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü öğrencilerin kendi başına çalışmalarlarıyla geçer. Öğrenciler kendi başlarına çalışma esnasında, kendi kendini yönetme ve araştırma yapma gibi becerileri kazanır. Bu durum öğrencinin özgüven duygusunu geliştirir ve öğrenciyi yeni öğrenmelere, yeni bilgilere açık hale getirir. Öğrenciler birleştirilmiş sınıf atmosferine uyum sağladığında (imkânlar tam anlamıyla öğrenci lehine olduğunda) yarış ve bireysel yükselme yerine yardımseverlik, pasif kabullenme yerine girişimcilik ya da yeniliğe açıklık ve özgüven gibi birçok değerle ilgili kazanımlar elde edilecektir (Erdem, 2015, 18).

Ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulamalarını daha etkin hale getirmek amacıyla bazı değişikliklere gidilmiştir. 2000-2001 eğitim öğretim yılına kadar birleştirilmiş sınıf programları ile müstakil sınıf programları birbirinden ayrı yürütülmekteydi ancak; Talim Terbiye Kurulu'nun 2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000-2001 eğitim öğretim yılından itibaren müstakil sınıflarda uygulanan fen bilgisi, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2000, 5).

Daha sonra yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2004 (1-5) ilköğretim programı 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibariyle tüm yurttan uygulanmaya başlanmış ve bu uygulama içerisinde birleştirilmiş sınıflar da dâhil edilmiştir. 2000-2001 eğitim öğretim yılından 2014-2015 eğitim öğretim yılına kadar hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi/fen ve teknoloji dersi programları birleştirilmiş sınıflarda dönüşümlü olarak okutulmaya devam edilmiş ancak; 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren ise her sınıf kendi seviyesine göre (1. sınıflar için birinci sınıf hayat bilgisi, 2. sınıflar için ikinci sınıf hayat bilgisi vs) programları işlemeye başlamıştır (Erdem, 2015, 88-92). En son uygulama ile birlikte birleştirilmiş ve müstakil sınıf uygulamaları arasında uygulanan program açısından hiçbir fark kalmamıştır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların bulunduğu koşullara bakıldığında müstakil sınıflı okullarla aynı programı uygulamanın birtakım sıkıntıları da beraberinde getirdiği gözlemlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalar, müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında programlarda belirlenmiş kazanımların öğrencilerde gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde müstakil sınıf öğrencileri lehine bir fark olduğunu göstermektedir. Bunun sebepleri olarak ise birleştirilmiş sınıflarda müstakil sınıf programlarının uygulanması, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin eşit imkânlarla sahip olamaması, zaman ve materyal eksikliği gösterilmektedir (Karaman, 2006; Sınmaz, 2009; Yıldız, 2009; Gür, 2010).

İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu 2005 ilköğretim programı tanıtım kitabında eğitimden, bireyler için fırsat eşitliği fonksiyonunun beklendiği belirtilmiştir (İÖGM, 2004, 8). Bireyler açısından bakıldığında eğitimde fırsat eşitliği demek, toplumdaki tüm bireylerin eğitim adına belirlenen genel hedefler doğrultusunda yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmek için eğitim olanaklarından eşit bir şekilde faydalanması anlamına gelmektedir. Bir ülkede eğitim için belirlenen genel hedefler ülkenin dolayısıyla toplumun geleceğini yönlendirir. Toplum için ideal insanın özelliklerini belirleyen genel hedefler tüm okul tiplerinde dikkate alınmak ve öğretim sürecini yönlendirmek durumundadır (Akbaş, 2004, 87). Eğitim adına belirlenen hedefler ne olursa olsun bu hedefler köydeki birleştirilmiş sınıflı okullar için de şehir merkezindeki müstakil sınıflı okullar için de geçerlidir. Farklı yapıdaki bu iki okul tipinde de Türk Milli Eğitim amaçlarına ulaşma konusunda eşit imkânlarla sahip olması beklenmektedir.

Ülkemizde eğitimin genel amaçları incelendiğinde amaçların büyük bir bölümünün değerler ile ilgili öğrenmeleri kapsadığı gözlenmektedir (Akbaş, 2004, 87). Bireyin, eğitimin genel amacını gerçekleştirme sürecindeki ilk ders olan ve topluma uyum sağlaması için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırma açısından önünü açan en temel ders, birinci kademedeki 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi dersidir (Binbaşoğlu, 2003, 36).

Hayat bilgisi dersi bireye, toplumsal bir varlık olduğunu ve hayatını mutlu bir şekilde sürdürebilmesi için toplumsal yapıya (toplumun sahip olduğu değerlere) ayak uydurması gerektiğini öğreten bir derstir (Şimşek, 2013, 1327). Bu haliyle hayat bilgisi dersine diğer derslerin temelini oluşturan bir derstir diyebiliriz. 2004-2005 yılında yenilenen hayat bilgisi öğretim programı ile birlikte özellikle değerler açısından daha belirgin hale gelen programda kişisel nitelikler adı altında değerler ile ilgili kazanımlar net bir şekilde verilmiştir. Yenilenen program anlayışı ile paralel olan bu değişiklik, değerlerin kazandırılması konusunda hayat bilgisi gibi önemli bir dersi bir adım daha öne çıkarmıştır.

Karabağ ve İnal'a (2013, 54) göre hayat bilgisi öğretim programının temel yaklaşımı öğrencilerin, belli başlı yaşantılar yoluyla temel yaşam becerilerini ve değerlerini geliştirmeye yardımcı olmaktır. Hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar, bu yaklaşım zemininde, bireyin becerilerini ve değer algısını geliştirmek üzere yaşamla birebir ilişkilendirilmiş, program içerisindeki bilgiler ise öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği şekilde inşa edilmiştir. Ülkemiz koşulları göz önünde bulundurulduğunda her bireyin, çeşitli sebeplerle, eşit imkânlarla sahip olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencinin hayat bilgisi programında belirlenmiş yeniliğe açıklık değerine ulaşabilmesi için müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrenci ile eşit imkâna (materyal eksikliğinden dolayı) sahip olduğunu söyleyemeyiz. Bununla birlikte müstakil sınıf öğrencisi yardımseverlik ya da özgüven gibi değerlerin kazanılmasında birleştirilmiş sınıf öğrencisinin sahip olduğu (kendiliğinden gelişen koşullar doğrultusunda) imkânlarla sahip olamayabilir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim sistemimiz her bireye eşit hizmet vermek durumundadır. Özellikle, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin hedeflediği değerlere sahip bireyleri hazırlama noktasında temel ders niteliğindeki hayat bilgisi dersinin değerler ile ilgili kazanımlarının öğrenciler tarafından eşit imkânlar doğrultusunda edindirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın yapılmasındaki en

önemli etken, bireyin toplum ile uyumu ve dolayısıyla mutlu bir yaşam sürebilmesi için formal ve informal öğrenme sürecinde hayati bir “değer” taşıyan hayat bilgisi dersinin değerler ile ilgili kazanımlarının gerçekleşme düzeylerine etki eden faktörlerin yurt içi çalışmalara bakıldığında yeteri kadar araştırılmamış olmasıdır. Bu nedenle yapılan araştırmada birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki öğrencilerin hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kazanma sürecinde karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz faktörleri belirleyerek alan yazındaki eksikliğin bir nebze de olsa doldurulması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kazanma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi nedir?
2. Müstakil sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi nedir?
3. Müstakil Sınıf öğretmenlerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, mezuniyet durumu, mezun olunan okul türü, kıdem ve okutulan sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin yardımseverlik, özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin genel düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile müstakil sınıfta öğrenim gören öğrenci ekonomik ve sosyal anlamda aynı imkânlarla sahip olamadığı gibi bu iki farklı okul türünde derse giren öğretmenler de aynı imkânlarla sahip değildirlere (Erdem, 2015, 21). Bu da beraberinde farklı kalitede öğrenim ortamlarını meydana getirmektedir. Ülkemizde yapılan birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda eğitime ilişkin kıyasa dayalı araştırmalarda genellikle birleştirilmiş sınıfların aleyhine bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte

yurt dışındaki bazı araştırmalarda özellikle sosyal ve duyuşsal anlamda birleştirilmiş sınıflar lehine sonuçlar olduğu görülmektedir (Pratt, 1986; McCleallan ve Kinsey, 1999; Feldman ve Gray, 1999; Kadivar, Nejad ve Emamzade, 2005). Yurtiçi ve yurt dışı çalışmaların sonuçlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalar birleştirilmiş ve müstakil sınıflardaki öğrencileri karşılaştırırken genellikle bilişsel öğrenmeler üzerinden sonuca ulaşmışlardır. Eğitimin sadece bilişsel boyutu olmadığını düşünürsek literatürde bu konuda büyük bir boşluk olduğu görülecektir.

Bu iki farklı okul türündeki öğrencileri değerleri kazanma düzeyleri açısından karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma ile birlikte, iki farklı çevreye dolayısıyla iki farklı dünyaya, değer, aile yapısına, oyun tarzına, olaylara yaklaşma şekillerine vs. sahip çocukların değerleri, programın belirlediği çerçevede ne düzeyde edindiği ve oluşacak olan farklılıkların sebebinin ne olduğu ortaya çıkacaktır. Bu farklılıklar ile birlikte bu çalışma, ileride hazırlanacak olan ğretim programlarına, değerler eğitiminde bireysel ve bölgesel farklılıkların göz önüne alınması adına yol gösterecek bir çalışma olacaktır. Bununla birlikte bu araştırmayla, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okulların doğası gereği (bazı koşullarda) avantaj olarak sayılabilecek özelliklerinin değerler eğitimine farklı bir bakış açısı getirip değerlerin ğretimi hususunda farklı uygulamaları hayata geçirecek çalışmaların yol göstericiliği yapılmış olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğretmenler veri toplama araçlarına doğru ve samimi cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2014-2015 eğitim ğretim yılında Bartın ili merkez il ve ilçelerinde görev yapan birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda 1., 2., ve 3. sınıf okutan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Birleştirilmiş Sınıf: Birden fazla sınıfın bir araya getirilerek tek öğretmen tarafından okutulduğu sınıftır.

Müstakil Sınıf: Öğrencilerin seviyelerine ve yaş gruplarına göre ayrıldıkları ve her sınıfın ayrı olup tek öğretmen tarafından okutulduğu sınıflardır.

1.7. Kısaltmalar

BSO: Birleştirilmiş sınıflı okul

MSO: Müstakil sınıflı okul

BSÖ: Birleştirilmiş sınıf öğretmeni

MSÖ: Müstakil sınıf öğretmeni

İÖGM: İlköğretim Genel Müdürlüğü

HBÖP: Hayat bilgisi öğretim programı.

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde hayat bilgisi, değerler eğitim ve birleştirilmiş sınıflar ile ilgili kuramsal çerçeve bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 Hayat Bilgisi Dersi

Anne karnındaki çocuk, tamamıyla annesine bağlı ve muhtaç durumdadır. Birey, mikroskopik bir canlı durumundan kısa sürede konuşma, düşünme, duyma gibi olağanüstü özelliklerle donatılmış hale geldiğinde artık çoktan hayatın içine girmiş ve hayata uyum sürecinin ilk adımını atmış demektir. Hızla değişen, çatışmalarla, bilgi yığınlarıyla dolu ve her biri birbirinden farklı bireylerin oluşturduğu dünyaya gelen birey, annesine olan bağımlılığını yavaş da olsa bırakma ve dünyayı daha çok kendi yetileriyle algılayma gayretindedir. Artık her kazanımı birer ders olan bu hayata resmi olmayan bir okulda başlayan birey, her çabasıyla bulunduğu sosyal çevreye, doğaya ve de kendi özelliklerinin bilincinde olarak ailesine uyum gayretini her geçen gün arttırmakta ve yeni durumlara kendini hazır hale getirmektedir. Bu hazır bulunuşlukla okul hayatına adım atan bireyin ilk karşılaştığı derslerden biri olan hayat bilgisi dersiyle birey bundan önce kendi kendine inşa ettiği kazanımları daha sistemli bir şekilde sağlam temeller üzerine kuracaktır.

İlkokulun ilk üç sınıfında okutulan hayat bilgisi dersi bireyin, okuldan önce edindiği izlenimlerini de kullanarak onu daha ileriye taşımaya çalışan bir derstir. Teknoloji ile birlikte sürekli değişen toplumun bireyden beklentileri de aynı paralelde değişim göstermektedir (Acak ve Gündüz, 2006, 41). Hayat bilgisi dersi ile bireylerin, toplumun beklentilerine uygun değer sistemi geliştirip toplum ile sosyal uyumun sağlanması için gerekli temeller atılır (Belet, 1999, 6). Hayat bilgisi dersi, sürekli değişmeye hazır olarak bekleyen dünyaya uyum sağlamada çocuğu daha sistemli bir şekilde hazırlamaktadır.

2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı

Hayat bilgisi dersi, konu ile ilgilenen çeşitli bilim insanları ve eğitimciler tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlarda hayat bilgisi dersinin niteliğine ilişkin ortak bir anlayış ifade edilmekle beraber, dersin farklı yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Hayat bilgisi dersini, çocuğun çevre ile olan uyumu olarak ele alan Binbaşıoğlu'na (2003, 36) göre hayat bilgisi; çocuğa içinde bulunduğu çevreyi inceleyerek daha küçük yaşlardan başlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında güvenilir ve dayanağı olan bilgiler ile bulunduğu

çevreye uyum sırasında iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler sağlamak amacıyla hazırlanmış bir derstir.

Hayat bilgisi dersi çocuğun, bulunduğu çevreye uyum sağlamasına yaptığı katkının yanında kendisini ve çevresini geliştirme sürecidir. Bunun yanında hayat bilgisi dersi; çocuğun aynı yaş grubu olan diğer çocuklar arasında kendini, içinde yaşadığı toplumu, parçası olduğu doğayı tanıması, toplumun gerektirdiği değerlere uyum sağlaması ve deneyime dayalı olarak yeni bilgilerle hem kendisini hem de çevresini geliştirme sürecidir(Güleryüz, 2013, 15).

“Hayatın dersi” olan hayat bilgisi dersini çevre ile ilişkisini göz ardı etmemek gerekmektedir. Hayat bilgisi dersi; bireyin tüm çevresinin (kültürel çevresi, sosyal çevresi, doğal çevresi vs) çocukla ilgili olan yönlerini, doğallığına müdahale edilmeden ele alındığı ve çocuğun seviyesine uygun olarak düzenlendiği bir derstir (Bektaş, 2013, 15). Bunu yanında hayat bilgisi dersini; çocuğun bir başka çocuktan ve doğadan öğrenmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, doğayı keşfederek anlaması, etkin düşünme ve problem çözme gücünü geliştirmesi sağlanan bir ders olarak da tanımlayabiliriz (Aykaç, 2011, 114).

Çocuk; içinde yaşadığı doğal-toplumsal olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler üretmek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak durumundadır. Bu durum ise hayat bilgisi dersinin sadece doğal ve toplumsal bilim alanlarında sınırlı kalmadığını bunun yanında düşünsel ve sanatsal alanları da kapsayan bir ders olduğunu göstermektedir. Hayat bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler toplamıdır (Sözmez, 1999, 10). Karabağ (2009, 4) ise hayat bilgisi dersini; çocuk bir bütün olarak ele alınarak çeşitli disiplinlerin birleşiminden meydana gelmiş, çocuğu yaşama hazırlayan, çocuğu eğitimin merkezi olarak gören öğretim yöntemleri yoluyla iyi bir birey olmasını sağlayan ve bir üst eğitim basamağına hazır hale getiren bir öğretim programı olarak tanımlamaktadır.

Hayat bilgisi, çocuğun aileden sonra tanıştığı ilk resmi eğitim kurumu olan okulların ilk yıllarında çocuğa; içinde bulunduğu çevreyi her yönden tanıma fırsatı verilerek ve çocuğu öğrenmeye aktif bir şekilde katarak onların özgüvenlerini; grup veya kulüp çalışmalarında arkadaşları ile birlikte yardımlaşarak bir proje üzerinde başarı duygusu kazanmalarını; sınıf veya okul içerisinde bulunan kişiler üzerinden saygıyı ve hoşgörüyü;

sürekli öğrenerek, araştırarak ya da merak ederek karşısına çıkacak yeniliklere adapte olmayı öğrenmeye başladığı, dersin adıdır. Hayat bilgisi dersi, içeriği ve amaçları doğrultusunda çocuğun hayatı boyunca karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelebilmesi için kendi iç dünyasına, biyolojik ve kültürel çevresine tuttuğu bir ışıktır. Çocuk kazanacağı ufak deneyimler ve fikirler sayesinde hazır bulunuşluğunun üzerine koyacağı birikimleri ileride daha da ayrıntıya inecek olan problemlerin üstesinden gelmek amacıyla kullanacaktır.

2.1.3. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı ve Niteliği

Çocuğun hayat ile ilişkisini teorik anlamda ve bilimsel düzeyde başlatmasını sağlayan hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfında yer almaktadır. Hayat bilgisi dersi ile çocuğun toplumsallaşması, hayata ve üst öğrenime hazırlanması için gerekli olan birikimin temelleri atılır (Özden, 2006, 10). Hayat bilgisi dersi ile çocuğa, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenir, kendini tanıma ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, çocuğun çevredeki eşyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilmesi sağlanır (Şahin, 2009, 402; Güven, 2010, 2).

Hayat bilgisi dersinde çocuk; günlük hayatta kullanacakları temel becerileri, sosyal hayat içerisinde nasıl davranılması gerektiğini ve sosyal hayatın gerektirdiği değerleri öğrenmektedir (Kazu ve Aslan, 2012, 694). Çocuğu, toplumun sahip olduğu değerler doğrultusunda yetiştirmesi beklenen okul kurumunun, çocuğu hayata hazırlamada kullandığı ilk programlı araç hayat bilgisi dersidir.

İlkokulun birinci kademesi içerisinde yer alan çocuk somut işlemler dönemindedir. Bu dönemdeki çocuk olayları anlamlı, örgütlenmiş bir bütün olarak algılar ve daha sonra bütünlüğü oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri keşfeder (Senemoğlu, 1997, 264). Çocuk somut işlemler dönemi ile birlikte olayları tek tek algılayamaz içerisinde bulunduğu durumu bir bütün olarak görür (Bahçe, 2010, 12). Bu nedenle bu dönemde okutulan hayat bilgisi dersi toplu öğretime dayalı bir anlayışla oluşturulmuş ve çocukların yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayan bir derstir (MEB, 2009a, 5).

Toplu öğretim; bütünlük içindeki hayata dair olan konuların bütünlüğüne dokunulmadan, çocuğun beş duyu organını kullanarak içinde bulunduğu fiziki ve sosyal çevresini inceleyerek, yaparak- yaşayarak öğrenme yöntemiyle bilgi, beceri ve alışkanlık kazanmasını sağlayan öğretim sistemidir. Bu öğretim sistemi ile çocuğun öğrendiği her

şey daha kalıcı olacağı gibi öğrendiklerini hayata aktarma konusunda ve daha sonraki dönemlerde öğreneceği konuların zeminin hazırlamakta da zorluk çekmeyecektir (Binbaşıoğlu, 2003, 2). Bu bilgilerden hareketler toplu öğretim anlayışına sahip hayat bilgisi dersi sayesinde çocukların hayata dair elde edecekleri kazanımlara daha kolay yoldan ulaşabilecekleri söylenebilir.

Milli Eğitim amaçları doğrultusunda bireyde olması arzu edilen; doğa ve sanat sevgisi, sosyal yaşama uyum gösterebilme, çağdaş düşünme yeterliliğine sahip olabilme ve çağın gerektirdiği değerleri benimseyebilme özelliklerinin ilk tohumları hayat bilgisi dersi vesilesi ile atılmaktadır (Bektaş, 2001, 6). Bu nedenle hayat bilgisi dersini, içinde hayata dair olan her şeyden birer parça bulunduran bir kaba benzetirsek çocuk bu kabın içerisinde elde ettiği yaşantılar aracılığı ile kendisini ileriki dönemlerde karşılaşacağı problemlere hazır hissedecek ve toplumun beklediği değerlere sahip bir birey olarak yetiştirebilecektir.

Hayat bilgisi dersinin kapsamını; doğal çevrenin özellikleri, toplumsal çevrenin özellikleri, bireyin kendi özellikleri oluşturur. Buradan hareketle söyleyebiliriz ki; hayat bilgisinin kapsamı, hayatın ta kendisidir. Çocuk hayatın içerisine kendi yeterliliği doğrultusunda girecek ve duyuşsal- devinişsel bir enerji sarf edecektir. Bu enerji sonucunda çocuk hayata dair genel izlenimler kazanacaktır. Bu nedenle hayat bilgisi dersini herhangi bir programla sınırlandırmak çocuğa eğitimsel işkence uygulamakla aynı anlama gelecektir çünkü; her çocuğun açık uçlu öğrenme alanları vardır. Çocuğun duyu organlarıyla algılayabildiği alan içerisindeki bütün kaynaklar hayat bilgisi dersi için birer araç durumundadır. Bu da gösteriyor ki, hayat bilgisi dersinin sınırlayıcılığını ortadan kaldırmak için bu dersi doğa, toplum, birey eksenine konulması gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 2003, 37; Güleryüz, 2013, 13- 14). Hayat bilgisi dersi; çocuğa, sosyal yaşama uyum sağlamasında önemli ipuçları verir. Hayat bilgisi dersi öğrenme alanlarının birey, doğa, toplum şeklinde oluşturulmuş olması, kişinin bireysel olarak da yaşamını sürdürebileceğini ancak; sosyal bir varlık olması sebebiyle diğer kişilerle ve fiziki çevresiyle de uyum içerisinde yaşaması gerektiğini göstermektedir (Şimşek, 2013, 1327).

Karabağ' a (2009, 5) göre; hayat bilgisi dersi çocuğun, hayatı bir bütün olarak okulda öğrenmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle hayat bilgisi dersinin kapsamını şu başlıklar altında değerlendirmek mümkündür:

Birey: Çocuğun kendisiyle ve bir başka çocukla ilgili olan her şeydir.

Sosyal Çevre: En yakın çevresi olan ailesinden başlamak üzere çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre ve bu çevreyle ilgili olan tüm bilgi, beceri ve tutumlardır.

Fiziksel (Doğal Çevre): Çocuğun duyu organları ile algıladığı fiziksel (doğal) çevre ve bu çevre hakkında sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

Beceriler: Çocuğun hayat boyunca kullanabileceği, onun için gerekli olabilecek beceriler hayat bilgisi dersinin kapsamı içerisindedir.

Tutum ve değerler: Çocuğun sahip olduğu bilgi ve becerileri olumlu karakter özellikleri göstererek kullanabilmesi önemlidir. Bu nedenle hayat bilgisi dersi çocuğun olumlu kişisel nitelikler kazanmalarına yardımcı olmak üzere çeşitli tutum ve değerleri kapsamı içerisine almaktadır.

Diğer derslerle ilişkiler: Hayat bilgisi dersi ilköğretimin ilk basamağındaki diğer derslerle ilişkilendirilerek dersin içeriği zenginleştirilmektedir.

2.1.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi

Hayat bilgisi dersinin başlangıç tarihi hakkında bir fikir yürütmek çok güçtür (Sönmez, 1999, 16). Baysal' a (1995) göre; hayat bilgisinin düşünce temelleri Platon' a kadar dayanmaktadır. Platon' a göre eşya ile öğrenen kişi arasında somut bir ilişki kurulması gerekmektedir. Aristo, öğretimde genel bilgiye ulaşmak için gerçek hayattan başlamak gerektiğini söylemiştir. Montaigne (1553- 1592) eğitimde körü körüne kitaba bağlanmak yerine aktif öğrenmeyi istemiştir (akt. Bektaş, 2013, 15). Bu bölümde hayat bilgisi dersinin Batı' da ve Türkiye' deki tarihsel gelişimleri ele alınacaktır.

2.1.4.1. Batıda Hayat Bilgisinin Gelişimi

Batı dünyasında hayat bilgisi öğretimi, Rönesans ve Reform hareketleriyle, çocuğun ve çocuk eğitiminin önemine keşfedilmesiyle başlamıştır. O dönemin bilim insanları ve eğitimci düşünürleri; Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Piaget, Vygotsky çocuğa ve hayat bilgisinin önemine işaret etmişlerdir (Güleryüz, 2013, 16). Baymur' a (1937, 14) göre, eşya tedrisatının kurucusu Comenius' tur (d.1592-ö.1670). Comenius 1658 yılında yazdığı "Orbic Pictus" adlı eserinde hayat bilgisi dersinin konularını (Tanrı, gök, hayvanlar, nebatlar, taşlar, insan gövdesi ve ruhu, okul, iş, yer ve gök bilgisi vs) ortaya koymuş ve özellikle dil öğretiminin önemine vurgu yaparak kilisenin eğitim üzerindeki etkisinin zayıflamasını sağlamıştır (Akt.Bektaş, 2013, 10).

18. Yüzyılda J.J. Rousseau yazmış olduğu “Emile” adlı eserinde, insanın öğrenmesinde doğa ve toplum olmak üzere iki kaynak göstermektedir. Eşyayı ise doğanın şekillenmiş hali olarak görmektedir. Emile eseriyle hayat bilgisi içeriği ile ilgili olarak dört yapı öğreniyoruz; doğa, toplum, bireyi konu (Güleryüz, 2013, 18).

19. yüzyılda Herbart (1776-1841) öğretimde ilgiye büyük önem vermiştir. Çocuk ilgi sayesinde etkinliğe yönelecek ve bu sayede değişik kazanımları öğrenebilecektir görüşüne ağırlık vererek çocuğa öğretilecek konuların birbiri ile ilişkilendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. J. Dewey (1859- 1952) eğitimi toplulaştırma konusunda bir adım daha ileri giderek okulda yapılan işlerin hayatta yapılan işlere birebir benzemesi gerektiğini savunmuştur. J. Dewey Fröbel’in “ çocukları yaşamaya bırakınız” sözünden etkilenmiştir. O. Decroly (1871- 1932) J. Dewey’ den etkilenmiş ve engelli çocuklarla ilgilenmiştir. Daha sonraları engelli çocukların eğitiminde kullandığı yöntemleri normal çocuklar üzerinde de denemiş ve “ Hayat ile ve Hayat İçin” sloganıyla bir okul açmıştır. Açtığı okulda kullandığı başlıca yöntemler; gözlemi deney, belge toplamak, bunlar üzerinde tartışma yapmak ve somut bir iş meydana getirmektir. Decroly o güne kadar bilinmekte olan ancak uygulanmayan toplu öğretim fikrine canlılık kazandırmıştır. (Binbaşıoğlu, 2003, 12-13).

2.1.4.2. Türkiye’de Hayat Bilgisinin Gelişimi

1845’ te Abdulmecid’in yayınladığı “Hat” ta ilköğretimden “umumi cehaletin giderilmesi, genel öğrenimin uygulanması ve dini eğitim ile hayati bir eğitimin ve öğretimin verilmesi” ne değinilmektedir. 1926 yılına dek ilkokullarda Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfısısıha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabakat- ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerine yer verilmiştir (Bektaş, 2001, 8).

Eğitimde beklenen verimin alınamaması sebebiyle 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile okullara eşya tedrisatı, durus-ı eşa, ilm-i eşya, malumatı nafia (eşyanın öğretimi, eşya ve yararlı nesnelere bilgisi) adı altında değişik sınıflarda okutulmuştur. İkinci Meşrutiyet Döneminde Fransız İlkokul Programından etkilenerek Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu (1913) ve Mekteb-i İptidadiye-i Umumiye Talimatnamesine göre; ilkokullarda eşya dersleri, ziraat adı altında verilmiştir. Hayat bilgisi dersi, İlkokul 1924 programında “Tabiat tetkiki, ziraat, hıfısısıhha adı altında 1’ den 5’ e kadar verilen bir dersti. 1926 yılında çıkarılan ilk Mektep Müfredat Programında bu dersler “Hayat Bilgisi” adı altında toplamış ve ilkokulun 1., 2. ve 3. Sınıflarında okutulmaya başlanmıştır (Güleryüz, 2013,

22-23). Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1969, 1993, 1995, 1998, yıllarında programlarda düzenlemeye gidilmiştir (Sönmez, 1999, 17).

2.1.4.2.1. 1926 İlkemektepler Müfredat Programında Hayat Bilgisi Dersi

Hayat bilgisi dersi ilk defa 1926 yılında ilköğretimin ilk dönemine girmiştir. Bundan önce hayat bilgisi dersi yerine okullarda; hıfzıssıhha, tabiat tetkiki, coğrafya, tarih başlangıcı, muhasebat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersleri okutulmaktaydı (Binbaşıoğlu, 2003, 40). 1926 İlkemektep Müfredat Programı toplu tedris anlayışı ile hayata dair birçok konu birleştirilerek hayat bilgisi dersi içerisinde yer almaktaydı. İlkemektep Müfredat Programı ilkokulun birinci devresinde yer alan hayat bilgisini dersi irtibat cetvelleri ile diğer derslerle de ilişkilendirilerek 2005 yılına bir ışık tutması açısından oldukça önemlidir. Bu da gösterir ki 1926 hayat bilgisi öğretim programı öğreneni merkeze alan bir program niteliğindedir (Bıkmaz, 2014, 46). İlkemektep Müfredat Programı içerisinde yer alan hayat bilgisinin sadece genel amaçları belirtilmiştir. Hayat bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde, daha çok bilişsel öğrenmelere ağırlık verildiği görülmektedir. 1926 hayat bilgisi programında çocuğu, daha çok doğa ile iç içe getirme çabası dikkat çekmektedir. O dönemin özellikleri düşünüldüğünde tarım toplumu ve tarımda kalkınma hedefleri ile hayat bilgisi derslerinin amaçlarının örtüştüğü gözlenmektedir. 1926 programı dikkatli bir şekilde incelendiğinde, hayat bilgisi dersi içerisinde yer alan; vatan sevgisi, doğa sevgisi, toplumsallaşma ve yardımlaşma değerlerinin ağırlıkla yer aldığı görülmektedir (Bıkmaz, 2014, 49-55). Bu da 1926 Müfredat Programının, özellikle büyük bir savaştan daha yeni çıkmış olan ülkenin temelden kalkınması için eğitime büyük önem verildiğini ve eğitimde yeni yaklaşımların kullanıldığı devrim niteliğinde bir program olduğunu göstermektedir.

2.1.4.2.2. 1936 İlkokul Programında Hayat Bilgisi Dersi

1926 yılından sonra devrimlerin yoğun bir şekilde topluma yansıtılmaya başlamasıyla İlkemektep Müfredat Programı yetersiz kalmaya başladı. Özellikle cumhuriyetin devamlılığı için yapılan devrimlerin tüm halka yansıtılması gerekmektedir. 1936 Programında gerçekleşen devrimlerin ilkokul öğrencilerine öğretilmesi ile birlikte tüm halka yansıtılması programın en büyük amaçlarından biridir. 1936 programının en önemli hedefi; Atatürk devrimlerini, ulusalcılığı ve cumhuriyet rejimini Türk halkına öğretmektir. 1936 hayat bilgisi programında; gözlem yapma, problem çözme, araştırma yapma ve kendini ifade etme becerileri ünitelerle birlikte öğretilmek istenmiştir. 1936 Programı hayat

bilgisi dersinde; Türk devrimine bağlılık, yurtseverlik, milli bayramlara şenlik duyuları, vücudu ve çevreyi temiz tutma, aile sevgisi, insanlara saygı, engellilere yardım ve saygı, misafirperverlik, akrabalık, arkadaşlık, komşuluk, büyüklere saygı, yardımlaşma, fedakarlık, doğa sevgisi, doğayı koruma gibi değerlere yer verilmiştir (Türe, 2014, 83- 88). Bu bilgilerden de anlaşılıyor ki 1926 yılından sonra Türk toplumu, yapılan köklü değişikliklere uyum sağlaması ve bu değişikliklerin devamının korunması için eğitime çok daha büyük görevler düşmüştür. Çocuklarla birlikte halk öğretime katılmaya başlamış ve ülkenin yeniden inşası yolunda büyük adımlar atılmıştır. Çağın gerektirdiği birey tipini oluşturma gayretiyle eğitimde amaçlanılan beceri ve değerler hayat bilgisi dersinde büyük bir yere sahip olmuştur.

2.1.4.2.3. 1948 İlkokul Programında Hayat Bilgisi Dersi

1948 ilkokul programı ile birlikte; 1930 yılında köylerde uygulanan “Köy Mektepler Müfredatı” ve şehirlerde uygulanan 1936 programı, zorunlu olan ilköğretimin eğitim-öğretim standartlarının birbirine denk olmadığı gerekçesiyle birleştirilip tek program haline getirilmiştir (Arslan, 2000). 1948 programı ile birlikte ilk defa Milli Eğitim’ in amaçları; toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik açıdan olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır (Maarif Vekaleti, 1957; akt. Arslan, 2000). Programda bulunan ders dağıtım cetvellerine bakıldığında hayat bilgisi dersi şehir okullarında haftalık 18 saat köy okullarında ise haftalık 12 saat okutulduğu görülmektedir. Köy ve şehir okulları arasındaki 6 saatlik farkın sebebi ise, köy okullarında okutulan 12 saat hayat bilgisi dersinin yanı sıra 6 saatlik tarım- iş dersinin eklenmiş olmasıdır (Akçatepe, 2014, 112). Tarım- iş dersinin köy okullarında okutulması, ilkokul programının esnekliğini korumaya yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Akçatepe’ye (2014, 117-123) göre 1948 hayat bilgisi programında beceri öğretimine yönelik ayrı bir bölüm olmamasına rağmen program içerisinde yer alan “İlkokulun Eğitim ve Öğretim ilkeleri” bölümündeki ifadelerden hareketle; sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, gözlem, karar verme, bilgiye ulaşma ve değerlendirme becerilerinin kazandırılmasının tavsiye edildiği söylenebilir. 1948 programı hayat bilgisi dersinde; sevgi, saygı, iyiliği sevme, kötülükten kaçınma, hoşgörü, milli bayram, aile dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, kurallara uyma, düzenlilik, temizlik, tutumluluk, iş bölümü, güvenlik, eğlenme ve demokrasi değerleri yer almaktadır. Özellikle II. Dünya Savaşı’nın akabinde hazırlanan 1948 programında dönemin koşullarının yansımaları, tutumluluk ve barış gibi değerlere yapılan vurgularda da görülebilmektedir. “İlkokulun

Eğitim ve Öğretim ilkeleri” bölümünde yer alan tutumluluk değerinin önemine yönelik vurgularda savaş nedeniyle ortaya çıkan kıtlık gerçeğinin etkilerini görülebilmektedir. Keskin ve Keskin’ e (2009, 71) göre 1948 programının hazırlandığı dönemin koşullarına yönelik, insanların barış içerisinde yaşamalarına yönelik çabalar barış olgusunu bir değer olarak öğrencilere kazandırılma sebebini ortaya çıkarmıştır. 1948 programı II. Dünya Savaşı’nın etkilerini bünyesinde barındıran bir program olmakla beraber içerisinde barındırdığı yeniliklerle 1968 programının zeminini oluşturmuştur.

2.1.4.2.4. 1968 İlkokul Programında Hayat Bilgisi Dersi

1948 programına yönelik eleştirilerden sonra 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı; teşkilatın, öğretmenlerin ve eğitim kuruluşlarının 1948 programına yönelik eleştirilerini istemiş ve yapılan eleştiriler kurulan 16 kişilik bir uzman topluluğu tarafından değerlendirilmiştir. Programda yapılacak değişikliklerle ilgili olan konular bir rapor halinde sunulmuştur (Gözütok, 2003). Rapor doğrultusunda beş eğitim öğretim yılı denenen programda hayat bilgisi dersi “ Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında sosyal bilgiler dersi içerisinde yerini almış ancak bundan bir verim alınamamıştır. Daha sonra uygulanan program “İlkokul programı Değerlendirme Semineri”nde incelenmiş ve 1968 yılında yapılan bazı değişikliklerle yürürlüğe girmiştir (Varış, 1996, 36; Binbaşoğlu, 2003, 47). 1968 programı, bir çerçeve program olarak hazırlanmış ve yakından uzağa ilkesi benimsenmiştir. Bu programa göre ünitelerin işlenişinde okulun bulunduğu çevre dikkate alınarak değişiklik yapılabilme kolaylığı sağlanmıştır. Hayat bilgisi dersi, bu programa göre ilk üç sınıfın bel kemiği olarak görülmüş ve gözlem, yaşam, iş ve deney dersi olarak tanımlanmıştır. Türkçe, matematik, resim ve beden eğitimi gibi derslerle hayat bilgisi dersi arasında bir bağ kurulması gerektiği kabul görmüştür (Şahin, 2009, 406). 1968 programında hayat bilgisi dersi, kendi özünü bulduğu ve Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda geliştirildiği bir ders olmuştur (Binbaşoğlu, 2003, 47). 1968 ilkokul hayat bilgisi programında öğrenciye kazandırılmak istenen beceriler şunlardır; problem çözme, veri toplama, araştırma yapma, değerlendirme, karar verme ve eleştirel düşünme, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi sunabilme, bilgi teknolojilerini kullanabilme becerileridir (Koçer, 2014, 153). 1968 ilkokul hayat bilgisi programı içerisinde yer alan değerler ise şunlardır; sevgi, aile sevgisi, okul sevgisi, çevre sevgisi, Atatürk sevgisi, insan sevgisi, hayvan sevgisi, saygı, bayrağa saygı, cumhurbaşkanına saygı, İstiklal Marşı’na saygı, demokrasi, yurttaşlık, bayramlar, dayanışma, yardımlaşma, işbirliği, komşuluk, arkadaşlık, yoksullara yardım, konukseverlik, temizlik, tutumluluk, sorumluluk, yemek adabı, çiftçi ailesinde örf

ve adetler (Koçer, 2014, 155). 1968 programı uygulamaya konulduktan itibaren sürekli geliştirilmeye çalışılmış ve uygulama esnasında meydana gelen eksikliklerin giderilmesi üzerinde durulmasına rağmen varlığını 30 sene sürdürebilmiştir (Arslan, 2000).

2.1.4.2.5. 1998 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi

1997 yılında sekiz yıllık eğitime geçiş ile birlikte yeni bir programa ihtiyaç duyulmuştur (Arslan, 2000; Şahin, 2009, 406). 1998 yılından önce hazırlanan programlarda; sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanamaması, oluşturulan programları izleme ve dolayısıyla geliştirme çalışmalarındaki yetersizlikler, geliştirilen programların dönüt kısımlarının göz ardı edilmesi, hazırlanan programların, deneme amacıyla uygulanması ihmal edildiğinden programlardaki eksiklik ve aksaklıkların tüm ülke geneline yayılmasının önüne geçilememiştir. Bunun yanında; programlarda yaşanan yerel koşullara uyumsuzluk sorununun giderek gündeme gelmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları ile program geliştirme çalışmaları arasında eş güdümün sağlanamaması gibi olumsuzlukların yaşanması nedeniyle bazı adımlar atılmıştır. Bu adımlar; program geliştirme modelinin oluşturulması, proje çalışmaları ve müfredat laboratuvar okullarının oluşturulması, program geliştirme çalışmalarını yürütebilmeleri için Milli Eğitim müdürlüklerine yetki verilmesi olarak sıralanabilir. 1998 hayat bilgisi programı yaşanan bu olumsuzluklar sonucu yapılan iyileştirici adımların bir ürünü olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2014, 181). 1998 hayat bilgisi programında yer alan ünitelerin çocuğun hayatındaki temel konular, birey toplum, çevre ve belli milli ve yaşamsal faaliyetler ile ilgili olarak düzenlendiği görülmektedir. 1998 hayat bilgisi programında öğretmene ünite ekleme- çıkarma sorumluluğu vererek esnek bir yaklaşım sergilenmektedir. Hazırlanan programda davranışçı yaklaşımın bir ürünü olarak belirtke tabloları yer almaktadır (ERG, 2005, 117-118). Bu dönemde hazırlanan hayat bilgisi programında beceri eğitime ilişkin açık ifadelerin yer almadığı görülmektedir. Karmaşık ve öğretimi güç olan becerileri bilgi ve kavrama gibi alt düzeydeki davranışlarla sınırlandırıldığı gözlenmektedir (Şahin, 2014, 189). 1998 hayat bilgisi programında yer alan değerler ise şunlardır; Demokrasi, İnsan hak ve hürriyetleri ile sorumlulukları, insan haklarına saygı, vatandaşlık, milli bayram, vatan millet sevgisi, bayrağa saygı, İstiklal Marşı'na saygı, insan sevgisi, Atatürk inkılâpları, milli birlik ve beraberlik, aile sevgisi, yurt sevgisi, bayram, tutumluluk, iyiliği sevme, kötülükten kaçınma, gelenek ve göreneklere saygı, temiz olma, yardımlaşma, kurallara uyma, paylaşım, dayanışma, işbirliği, katılma, lider olma, düzenli olma, sevgi, saygı, hoşgörü (Şahin, 2014, 194). Milli

ve evrensel değerlerin yoğun bir şekilde bulunduğu bu program davranışçı yaklaşımla bu değerleri öğrencilere aktarması konusunda eksik kalması nedeniyle eleştirilmiştir (ERG, 2005, 20).

2.1.4.2.6. 2005 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi

2005 İlköğretim 1-5. Sınıf Programları El Kitabı'na (2004) göre; bilimsel araştırmaların bulgularının ve eğitim anlayışındaki gelişmelerin öğretim programlarına yansıtılması, küresel değerleri dikkate alarak bireysel ve ulusal değerlerin geliştirilme ihtiyacı, mevcut (1998) programdaki konuların ezber dayalı olarak hazırlanması sebebiyle konuların öğretilmesinde güçlük çekilmesi, mevcut (1998) programda okul ile yaşam arasında kopukluk olması, öğrencilerin ülke çapındaki ya da uluslararası değerlendirmelerdeki başarı düzeylerinin düşük olması gibi çeşitli sebeplerden ötürü yeni bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (İÖGM, 2004, 4-5). 1990'ların sonuna doğru önem kazanan yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte ülkemizde, 2004 yılında program geliştirme amacıyla kapsamlı bir çalışma yapılmıştır (Şahin, 2009, 407). 1998 öğretim programı davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmıştı (Özden, 2006, 23), 2005 programı ise bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını dikkate alınarak hazırlanmış bir programdır (Karabağ ve İnal, 2013, 34). Gülerüz'e (2013, 116) göre yeni program anlayışı (yapılandırmacı anlayış) ile birlikte yapılandırılmış olarak hazır bir biçimde kitaplarda sunulan bilgi ve bu bilgiye göre düzenlenen yöntemlerin yerini öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması esasına dayalı olarak üst düzey zihinsel süreçler gerektiren eğitim etkinlikleri almıştır (Gülerüz, 2013, 116). 2005 (2009) ilköğretim programında, daha önceki programlarda yer almayan; yapılandırmacı yaklaşım, tematik yaklaşım, öğrenme alanı, beceriler, ara disiplin, alternatif ölçme, kişisel nitelikler, kavramları ara başlıklar olarak vurgulanmıştır. İçerik düzenlemede ise sarmal yaklaşım benimsenmiştir (Gözütok, 2014, 221).

2004- 2005 öğretim yılında 9 il ve 120 okulda pilot uygulaması yapılan yeni program 2005- 2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yürürlükteki programın Türk Milli Eğitim amaçlarına hizmet etmede yetersiz olması gerekçesiyle program hakkında dava açılmış ve 22.04.2009 tarihinde Hayat Bilgisi Dersi Programı iptal edilmiştir. İptal kararının ardından Milli Eğitim Bakanlığı 14.05.2009 yılında İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 2009 programını kabul etmiştir. Bu tarihten itibaren artık 2005 Hayat Bilgisi Programının yerini 2009 Hayat Bilgisi Programına bırakmıştır (Gözütok, 2014, 220-221).

2.1.4.2.7. 2009 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi

2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı; eğitim içinde öğrenciyi merkeze alıp onu aktif bir şekilde öğrenme- öğretme sürecine dahil eden, öğrencini okulda edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşama çok rahat bir şekilde aktarmasını sağlayan, öğrencinin öğrenme sürecini zevk alacağı şekilde dizayn edilmiş bir programdır (MEB, 2009a, 6). 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı insanı, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ele almıştır. Bu nedenle birey, toplum ve doğa olmak üzere üç öğrenme alanı belirlenmiş, değişim bütün öğrenme alanlarını kapsayan genel bir alan olarak düşünülmüştür (MEB, 2009a, 11). Hayat bilgisi dersi için benimsenmiş olan toplu öğretim anlayışı gereği olarak bu öğrenme alanlarını tümüyle kuşatan üç tema belirlenmiş ve bu temalara; “Benim Eşsiz Yuvam”, “Okul Heyecanım” ve “Dün, Bugün, Yarın” isimleri verilmiştir (Şahin, 2009, 407). Bu temalar vasıtası ile hayat bilgisi dersi üst öğrenimdeki derslere alt yapı oluşturmakta ve bu derslerdeki bazı bilgi, beceri ve kişisel nitelikler somut hale getirilmeye çalışılmaktadır (Şimşek, 2013, 1328).

2009 Hayat bilgisi dersinde öğrencilere verilmek istenen beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korumayı sağlama, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2009a, 14). Yeni programda öğrencilerde geliştirilmesi istenen “Kişisel Nitelikler” başlığı altında verilen değerler ise şunlardır; öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme (MEB, 2009a, 15). Yenilenen programda “Beceriler” ve “Kişisel Nitelikler” başlıkları altında, öğrencilere kazandırılmak istenen beceri ve değerlerin açık bir şekilde verilmesi programın getirdiği yeniliklerden sadece biridir. Bu da Türk Milli Eğitim amaçları doğrultusunda işaret edilen bireylerin yetiştirilmesi için atılan adımların somut bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.1.5. Değerler ve Eğitimi

Toplumlar, buldukları koşullar üzerinden oluşturdukları değerleri geliştirmeyi ve yeni kuşaklara aktarmayı varlıklarının devamı için önemli bir vazife olarak görmüşlerdir. Eski çağlardan günümüze kadar devam eden bu anlayış toplumların eğitim felsefelerini oluşturmuştur. Toplumsal değişim eğitim anlayışının da değişimini gerektirmektedir.

Böylece toplum içi çatışma ortadan kaldırılıp amaç birlikteliği sağlanmış olacaktır (Varış, 1996, 24). Kısaca bir toplumda amaç birlikteliği, toplumun benimsemiş olduğu değerleri bireylere öğretmekle gerçekleşebilir. Toplumların tarihsel gelişimi göz önüne alındığında göçebe toplumlardan günümüze kadar, o günün ihtiyaçları doğrultusunda, kabul edilen değerlerin bireylere öğretilmesini görmekteyiz.

Göçebe topluluklarda eğitimin amacı öğrenciye doğaya saygıyı ve onu korumayı öğretmektir. Verilen ilkel eğitimde doğa sevgisi ön plana çıkan değerdir çünkü; doğa insanların yaşaması için gerekli besinleri sağlayan bir anne görevindedir. Yerleşik hayata geçişle birlikte eğitimin kapsamı ve amacı değişti. Medeniyetin merkezi durumundaki Mısır'da (M.Ö. 3000-530) çocuklar beş yaşında eğitime başlıyor ve eğitim on iki yıl sürüyordu. Bu dönem içerisinde öğrenciye devletini seven ve devletine hizmet eden birey olma şuru kazandırılıyordu. Geçmişten gelen değerler de öğrencilerin benimsemesi gereken olgular içerisinde yer alıyordu. İsrail (M.Ö. 1800-900) dinsel buyrukları yerine getiren erdemli kişiler yetiştirmek amacıyla eğitim veriyordu bu eğitim sisteminin hedeflerine göre kişi kavmini ve ailesini sevmek zorundaydı bunun yanında bedensel ve ruhsal yönden iyi insan yetiştirmek gerekiyordu bu da okulun ve öğretmenin göreviydi. Lao- Tzu ve Konfüçyüs gibi düşünürler yetiştiren Çin (M.Ö. 1000-200) eğitim sistemini geleneklere, aileye ve topluma bağlı insan yetiştirmek üzere kurmuştur. Bu anlayışa göre eğitim, sevgi ve nezakete dayandırılıyordu. Konfüçyüs' ün eğitim anlayışında erdem ön plandaydı. *“Önemli olan ödül değil erdemdir doğru davranış yapıldığında ödül kendiliğinden gelecektir.”* anlayışı hakimdi. Katı bir kast sistemi bulunan Hindistan' da ise eğitim her sınıf için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bir kasttan diğerine kesinlikle geçilemez temel ilkedir. Brahmanizm ve Budizm'de öğreten ve bilgi kutsal sayılmıştır. Bilgiyi öğreten herkese mutlak saygı göstermeli ve itaat etmelidir anlayışı hakimdi. Yeni ve Yakın Çağ'a geldiğimizde Rönesans ve Reform hareketlerini ve bunlarla bağlantılı olarak da düşüncede özgürleşme, bilimsellik ve estetik gibi değerlerin öğretilmesinin ön plana çıktığını görülmektedir. Fransız Devriminden sonra eğitim kiliselerin elinden tamamen alınıp ulusal bir temele oturtulmuştur. Bununla birlikte Fransız Devrimi'nin beraberinde getirdiği vatan sevgisi, özgürlük ve insan hakları gibi değerlerin öğrencilere öğretilmesi dönemin eğitim anlayışını oluşturmaktaydı. Yakın geçmişimizde ise ulusçuluk ve kapitalizm gibi görüşler oluşmuş bunun akabinde kutuplaşmalar meydana gelmiş ve dünya savaşları yaşanmıştır. Bu dönemlerde ise Rusya' da Marksist anlayışı savunan bir devlet kurulmuş ve sömürüye karşı olan, emeği başat değer kabul eden, üretimde bulunan insanlar

yetiştirilmek istenmiştir. Bu amaç Sovyetler Birliği' nin çöküşüne kadar sürmüştür. (Sönmez, 2012, 30-44). Anlaşıyor ki ilkel insandan itibaren dünya bir çok değişime şahitlik etmiştir ancak; ilkel ya da modern, formal yada informal eğitim anlamında tek değişmeyen şey toplumun benimsediği değerlerin bireylere aktarılması olmuştur.

Variş (1996, 80) eğitimi; kişinin, toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı uyumuna yardım eden bir süreç olarak tanımlamıştır. Erdal ise (2009, 2) eğitimi; çocuğa toplumun değerlerini, insan, aile yurttaş ve birey olma bilincini kazandırarak toplumlar arasındaki ilişkinin devamlılığını sağlayan en etkin güç olarak nitelendirmiştir. Kerschenstainer' e (1977, akt. Kaymakcan ve Meydan, 2014, 137) göre eğitim tarihindeki en önemli pedagoglar “ *Eğitimin amacı ne olmalı?*” sorusuna eğitime tabi tutulan kişilerde oluşacak olan “*ahlaki karakter*” cevabını vermişlerdir. Eğitimin amacı ne olmalı sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde üç nokta ön plana çıkmaktadır bunlar; insanın bedenini eğitmek, zihin ve düşünme becerilerini eğitmek ve duygu-karar verme yönünü eğitmek. Kişilerin sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürmeleri için bedensel ve zihinsel yönden eğitilmeleri çok önemlidir ancak; bu akıl ve gücün tüm insanlık ve evren için pozitif yönde kullanılması ahlak ve değerler eğitimi ile olabilir (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 138). Küresel anlamda daha iyi ve yaşanılır bir dünya arayışındaysak eğitim, bütün öğelerinde pozitif değerleri bulundurmalı ve amaçlarını da bu değerlerin öğretilmesine yönelik oluşturmalıdır (Living Values Education, 2010, 1). Eğitim bireyin bedensel ve zihinsel gelişimine katkı sağladığı gibi duyuşsal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Duyuşsal eğitim ile; ahlak eğitimi, karakter eğitimi, değerler eğitimi gibi alanlar kastedilmektedir (Bacanlı, 2006, 6). Toplumsallıktan bireyselliğe doğru yol alan küresel anlayış formal eğitim sürecinde bireyin zihinsel ve bedensel gelişimini duyuşsal gelişiminden daha fazla önemseyen bir dönemde değerlerin bireye öğretilmesi-aktarılması dünyamızı daha yaşanılır bir hale getirecektir.

Küreselleşme ile birlikte artan sosyal problemler ve ülkelerin birbirine karşı üstünlük yarışları, gelişmekte olan çocukları olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu problemlerin çözümünde evrensel ahlak değerlerinin eğitim programları içerisinde yer almasıyla çözüleceğine olan inanç her geçen gün artmaktadır. Değerler eğitimine olan ihtiyaç 1996 yılında yayınlanan *Delors* raporunda; “*Küreselleşme olgusu gereği evrensel değerlerin okullarda öğretilmesi sağlanması gerekmektedir.*” şeklinde belirtilmiştir (El Hassan ve Kahil, 2005, 82). Son yıllarda değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda büyük artış yaşanmaktadır. Değerler eğitimi; dünyada meydana gelen; terörizm, aile içi

şiddet, madde bağımlılığının artması ve ırkçılık gibi küresel manada herkesi etkileyen problemlerin ortadan kaldırılması için gerekli olan ahlak, karakter, vatandaşlık eğitimini içermektedir (Lovat ve Clement, 2008, 2).

Literatür incelendiğinde değerler eğitimi, ahlak eğitimi ve karakter eğitimi terimlerinin birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Genel anlamda değerler eğitimi, vatandaşlık ve ahlaki değerlerin öğretimine vurgu yapan eğitim olarak görülür (Halstead ve Taylor, 2000, 169). Değerler eğitimi en basit şekliyle değer kazandırma etkinliğidir. Daha geniş anlamda, kimilerine göre değerleri açık ve bilinçli bir şekilde öğretme girişimidir kimilerine göre ise doğrudan ya da dolaylı olarak bireylerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların tek tek bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimler aşılmasıdır (VES, 2003, 2). Değerler eğitimi, eğitimde yer alan değerlerin hayata transfer edilebilmesi için çabalar. Bu transfer işlemi eğitim programları ve bireyin bulunduğu ahlaki ortam aracılığı ile olur. Değerler eğitim ile bireyde, sahip olunan değerler ile ulaşılması gereken değerlerin karşılaştırılması ve geliştirilmesi amaçlanır (Veugelers, 2000, 37). Değerler eğitimi; bireylerin yorumlama ve müzakere becerilerini, çok yönlü iletişim yeteneklerini, değerler hakkındaki bilgilerini geliştirmede, kişisel ahlaki değerlerini yansıtabilmesinde ve en önemlisi sosyal vicdanın merkezinde yer almasına katkı sağlar (Lovat, 2005, 9). Bu nedenle değerler eğitimi, eğitim kurumlarının gelecek planlarının alt yapısını oluşturan en önemli etkenlerden birisidir (Lovat, Clement, Dally ve Toomey, 2010, 713).

Kirschenbaum'a (1995, 14) göre değerler eğitiminin iki amacı vardır. Bunlardan ilki, bireylerin yaşadığı hayattaki tatmin olabilme durumunu en üst seviyeye çıkartmaktır. Buradaki tatmin olabilme durumundan kastedilen sadece geçici mutluluk değil, zorluk-fırsatlarla ve trajedilerle dolu olan hayatta edinebilen her tecrübeden hayati bir ders çıkartıp bunlarla baş edebilme becerileri kazanmaktır. Değerler eğitiminin ikinci amacı ise; bireysellikten öte toplumsaldır. Değerler eğitimi, insanları ve tüm yaşam gruplarını önemsemeyi ve onlara yardım etmeyi, iyilikte bulunmayı temele alır (Kirschenbaum, 1995, 14). Kısacası değerler eğitimi; bireysel ve toplumsal mutluluğu, iyiliği ve fedakarlığı kendine düstur edinmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Lincona'ya (1992, 6) göre değerler eğitimi, demokratik bir toplumun oluşması için temel etkidir. Demokrasi, üzerinde inşa edildiği felsefe gereği toplumun huzurunu ve gelişmesini düşünen bireylere

ihtiyaç duymaktadır. Bu ise toplumun oluşturan bireylerin, sahip olunması gereken değerleri iyi tanıyıp saygı, hoşgörü gibi değerleri hayata yansıtmasıyla olacaktır.

Demokratik bir toplumda uygulanan değerler eğitiminin şu dört süreci kapsamalıdır(Bailey, 2000, 10-11):

Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme: Ahlak ile alakalı olan kararlar bir başkasının baskısı ile ya da akıl süzgecinden geçirilmeden verilecek kararlar değildir. Bu nedenle sahip olunan mevcut bilgiler akıl yürütme yoluyla sonuçları tahmin edilerek eyleme dökülmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi, bireyin akıl yürütme sürecinin aktif bir şekilde kullanılmasına teşvik etmelidir.

Empati Geliştirme: Empatinin bütünüyle etkili olabilmesi için sağduyuya gerek varken sağduyunun da empatiye ihtiyacı vardır. Empatik düşünme biçime değerler eğitiminin olmazsa olmazıdır. Empatik düşünme, bir karar vermeden önce yansıtıcı düşünme ve buna bağlı olarak hoşgörülü davranılmasına yardımcı olur. Ayrıca empati geliştirme süreci, yansıtıcı düşünme sayesinde akıl yürütme sürecine katkıda bulunur.

Öz Saygı ve Yetkilendirmeyi Geliştirme: Bir bireyin özsaygı eğiliminin en önemli kısmı bireyin bireyselliği ve özsaygıyı nasıl kavradığıdır. Bireyin kendini algılama biçimi karşısındaki ile olan ilişkisinde belirleyici role sahiptir. Özsaygı eğilimi düşük olan bireyler başkalarına da yardımcı olmada yetersiz kalırlar. Bu nedenle özsaygı eğilimini geliştirme değerler eğitimin önemli aşamalarındandır.

İşbirliği Geliştirme: Bireyseliğin ön planda tutulduğu bir eğitim ortamında yetişen bireylerin sadece kendisini düşünen bireyler olması beklenir. Bundan öte, başkalarıyla yardımlaşarak bir ürün ortaya koyan bireyler ise biz duygusunu benimsemiş ve toplumsallaşma olgusuna katkı sağlayan bireyler olması beklenir. Bu nedenle değerler eğitiminde, yardımlaşma-işbirliği temelli öğrenme süreci oldukça önemsenmesi gereken bir süreçtir (Bailey, 2000, 10-11).

Değerler eğitiminin kapsadığı bu süreçler dikkate alınacak olursa, demokratik toplumların ihtiyacı olan yardımlaşma, özgüven, yeniliklere açık olma değerlerine; akıl yürütme ve empati kurabilme becerilerine sahip olan bireylerin yetişmesi için değerler eğitimi son derece kritik öneme sahip olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi ile bireylere şu özellikler ve beceriler kazandırılmaktadır (Dilmaç, 2012, 7) göre:

- Bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili olan sorumlulukların farkına varması sağlanır
- Bireyin çevresi ile uyumlu bir gelecek oluşturmasına katkı sağlanır
- Sosyal çevresi ile işbirliği yapmayı öğrenir
- Başkalarının düşüncelerine önem verir
- Her şeye ve herkese saygı gösterir
- Kazanmış olduğu bilgileri analiz etme, sınıflandırma ve karşılaştırma becerileri kazanır
- Olaylar arasında ilişki kurma becerisi kazanır
- Düşündüklerini ifade etme ve ilişkilerinde karşılıklı anlaşmalara varma becerileri kazanır.

Görüldüğü gibi değerler eğitimi çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir. Veugelers ve Vedder' e (2003, 386) göre birden fazla boyutu içeren değerler eğitimi sadece eğitim programları içerisine yerleştirilmiş birtakım kavram ve konulardan ibaret değildir. Değerler eğitimi okulda sadece din ve felsefe gibi derslerin konusu değil her bir öğretmenin pedagojik uygulamalarının odak noktasıdır (Veugelers ve Vedder, 2003, 386). Bu özelliği sebebiyle değerler eğitimi, eğitim adına birçok uygulamayı içersinde barındırmakta ve bu nedenle değerler eğitimine iyi uygulanmış pedagoji benzetmesi de yapılmaktadır (Lovat ve Toomey, 2009, XV).

Eğitim ile hedeflenen tüm boyutlara hitap eden değerler eğitimi, dünyanın hemen hemen bütün kıtalarında kendisine duyulan ihtiyaç gereği farklı isimlerle adlandırılarak uygulanmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 142). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi adı altında uygulanan değerler eğitimi, yaşanan savaşlar ve göçler daha sonrasında hızla gelişen teknolojinin olumsuz etkileri nedeniyle aile yapısındaki bozulmalar göz önünde bulundurularak “geleneksel aile değerlerine dönüş” eğilimi ile birlikte büyük bir önem kazanmıştır. Bu nedenle birçok eyalette karakter eğitimi programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Burret ve Rusnak, 1993, 11-13). Uygulamaya konulan karakter eğitimi projelerinin sonuçlarını değerlendiren ABD Eğitim Departmanı uygulanan karakter eğitimi programlarının amaçlarını şu şekilde belirtmiştir(U.S.A Department of Education, 2008, 4):

- Akademik başarıyı arttırmak
- Okullardaki disiplin problemini çözmek
- Öğrencilerin bilgi, inanç, tutum ve davranışlarını karakter eğitiminin amaçlarına göre değiştirmek
- Uygulanan karakter eğitimi programına toplumsal katılımı sağlamak
- Karakter eğitimi programlarını ev ile bütünleştirerek ailenin katılımını arttırmak
- Öğrencilerin okullara devam oranını arttırmak
- Öğrencilere kazandırılmak istenen karakter eğitimi kavramlarını gerçek yaşam içerisinde kullanma olanağı sağlamak
- Öğrencilerin karakter eğitimine dair tutumlarını olumlu yönde geliştirecek projeler hazırlamak.

ABD’de uygulanan karakter eğitimi programları eğitim birimlerini, sivil toplum kuruluşlarını ve okul birliklerini de kapsayan geniş bir uygulama alanına sahiptir. Örneğin; öğretmenler ve okullar için karakter eğitimi programı olan “*Character Counts*” programı, örnek alınabilecek özel kişilere ve ülke genelinde bilinen kahramanlara dayalı olarak yürütülen karakter eğitimi programı olan “*The Giraffe*” projesi, eğitmenler ve okullar için karakter eğitimi modelleri geliştirmeyi amaçlayan “*The Character Education Partnership*” karakter eğitimi koalisyonu bunlardan bazılarıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 144).

İngiltere’de okullardaki disiplin ile ilgili sorunları çözmek ve öğrencilerin hem duyuşsal hem de davranışsal anlamda becerilerinin geliştirilmesi amacıyla *Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi/ Personel, Social and Health Education (PSHE)* programı oluşturulmuştur. Bu program kapsamında okullarda gönüllü uygulamalar yapılmakta ve ders konuları ile PSHE kapsamında vurgulanması istenen değerler ve temalar arasında ilişkiler kurulmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000, 171-172). Bu program, öğrencilerin ahlaki gelişiminin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu program vatandaşlık eğitimi, din eğitimi, okul atmosferinin geliştirilmesi, okul meclisi uygulamaları ve müfredat üstü etkinliklerle bütünleşik bir şekilde uygulamaya konulmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000, 190).

Avustralya 2000’li yıllarda değerler eğitimini ulusal eğitimin temel amaçları doğrultusunda ve sistemli bir şekilde modelleştirip okullarda uygulamaya çalışan bir diğer ülkedir (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 145). Avustralya Hükümeti Eğitim Bilim ve

Öğretim Bakanlığı (Australian Government Department of Education)'a (2005, 2) göre Avustralya okullarında öğretimin amaçları şunlardır; öğrencinin özenli olmasını sağlayan, saygı duyan, işbirliği değerlerini benimseyen, açık sözlü, okulun ve toplumun değerlerini benimseyen, tutarlı davranışlar sergileyen, öğrencilerle ortaklaşa çalışarak, okul hayatının bir parçası olarak aileler ve okul toplumu (öğrenciler, öğretmenler, personel, idare) arasındaki ilişkileri kuvvetlendiren bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için; öğrencileri öğrenim çevresinde desteklemeli, onların kendilerini keşfetmelerini sağlamalı, öğrencileri cesaretlendirmeli, onların sahip olduğu değerlerin okulun ve toplumun değerleri olduğunu belirtmek gerekir.

Australian Government Department of Education Science and Training (2005, 5) etkili değer eğitimi yapılabilmesi için gerekenleri şöyle sıralamaktadır;

- Öğrencilere; yardımseverlik, empati, özen, merhamet en iyiyi yapmak, dürüstçe davranmak, özgürlük, dürüstlük ve güvenilirlik, bütünlük, saygı, sorumluluk, anlayış ve tolerans gibi değerleri benimsetmek gerekmektedir.
- Okul, toplumunun değerlerine açık olmalıdır
- Okul personeli öğrencilerle ve aileleriyle bir araya gelmeli, okulda değerler eğitimine yönelik uygulamalar hakkında görüş alış verişinde bulunup değerler eğitimine farklı bir boyut katmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidir, öğrencilere okulunun ve toplumlarının değerlerinin olduğu kavratılmalıdır.
- Öğretmenlere farklı modeller, biçimler ve stratejileri kullanmak için uygun eğitim araçları ve kaynaklar sağlanmalıdır.
- Değer eğitiminde uygulanabilir yaklaşımların, tasarlanan sonuçları karşılıyor olduğunu kontrol edilip incelenmesi gerekmektedir.

Avustralya'nın büyük bir eyaleti olan Yeni Güney Galler (New South Wales) devlet okullarında müfredat; değerleri öğretmek, göstermek ve keşfetmek için birçok fırsat sağlamaktadır. Öğretmenler model olarak ve temel değerlerle tutarlı davranışları pekiştirerek öğrencilerin okul politikalarını anlamalarına yardım eder. Değerler sadece sınıflarda değil daha geniş bir okul ve buna ait topluluktaki bütün davranışları ve kararları etkiler. Değer eğitimine yönelik geniş ve çok yönlü bir yaklaşımın sonucu okul hayatının her yönü hakkında bilgi veren değerler, temel değerlerdir (Refshauge, 2004, 4).

Refshauge' nin (2004, 5-6) yaptığı araştırmaya göre NSW devlet okullarında değerler eğitiminin sonuçları ise şöyledir:

Sınıflardaki temel amaç öğrenmedir. Değerler ise öğrencilerin nasıl öğreneceğini, öğrenme şekillerini ve öğrendiklerini etkiler

Öğrenme sürecinde öğrenciler;

- Temel öğrenme çevreleri aracılığıyla bilgiyi ve anlamayı geliştirirler
- İletişimde, problem çözmeye, planlamada, organizasyonda ve araştırmada yeteneklerini ve becerilerini geliştirirler.
- Yeni teknolojileri kullanmada güven geliştirirler.
- Güvenli ve sağlıklı hayat tarzları geliştirirler.
- Ekolojik olarak sürdürülebilir uygulamalar geliştirirler.
- Temel değerler geliştirirler

Okul eğitiminin sonuçları;

Değerler öğrencilerin düşünme, konuşma ve davranma şekillerini etkiler. Okul eğitiminin sonuçları ve eğitimsel amaçlarının başarısına ilişkin değerlerin önemine daima odaklanma olmuştur. Bu kapsamlı amaçların bazıları şunlardır:

- Öğrenme sevgisi
- Yüksek standartlar
- Kendini ve diğerlerini önemseme ve saygı
- İş için saygı
- Tarafsızlık ve sosyal adalet
- Mükemmeliyetçi
- Avustralya' nın ve dünyanın aktif vatandaşı olma
- Avustralya' nın tarihi ve çok yönlü kültürel toplumunu takdir etme.

Sosyal Sonuçlar:

Okul eğitimi gelecekle de ilgilidir. Toplumumuz, bugünün öğrencilerine yarının dünyasını şekillendirecek kişiler olarak bakmaktadır. NSW devlet okullarının temel değerleri topluma şu özelliklere katkı sağlayacaktır:

- Bütün insanlara değer veren
- Kültürel ve dilbilimsel çeşitlilikten haz duyan
- İhtiyacı olanlara merhamet eden
- Mirasının farkında olan
- Sosyal dayanışmayı geliştiren
- Avustralya toplumunun demokratik süreçlerinde, bireyleri aktif katılımcı olmak için güçlendiren
- Bütün Avustralyalıların geleceği için devlet eğitiminin katkısını önemseyen
- Şiddeti, tehdidi ve ayrımcılığı reddeden
- Uyuşmazlıklarda barışçıl çözümü destekleyen özelliklere sahip bireyler yetiştirerek topluma katkı sağlayacaktır.

Özellikle ikinci dünya savaşından sonra ABD etkisi ile şekillenen bir eğitim anlayışına sahip olan Japonya'da, köklü bir geçmişe sahip olmasının da beraberinde getirmiş olduğu atalara saygı, zihinsel ve ruhsal denge, aile birliğine önem verme ve hayırseverlik gibi değerler Japonya'nın geleneksel eğitim anlayışını ahlaki değerler açısından desteklemiştir. İkinci dünya savaşından sonra geleneksel değerlerinin yanına bireysel gelişim, sosyal sorumluluk ve demokratik toplum düşünceleri de eklenmiştir. Japon eğitim sisteminde yetmişden fazla değer dört tema etrafında toplanmıştır bunlar; kendini önemseme, başkalarıyla ilişkiler, doğa ve doğaüstü ile ilişkiler ve toplum ile ilişkilerdir. Bu temalar Sosyal çalışmalar, müzik, fen eğitimi, Japon dili, sağlık ve beden eğitimi gibi derslerin konu ve etkinlikleriyle bütünleştirilerek ahlaki eğitim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında ahlak eğitimine katkı sağlanması amacıyla; ders dışı etkinlikler, sosyal hizmet uygulamaları, saha gezileri, kulüp faaliyetleri gibi etkinlikler kullanılmaktadır (Ikemoto, 1996).

Görüldüğü gibi hemen hemen her ülke kendi kültürel geçmişi ve gelecek planlarıyla alakalı olarak artan ihtiyaçlar doğrultusunda vatandaşlarına değerler eğitimini kendine özgü bir şekilde sunmaktadır. Bu bir ihtiyaçtan öte gereklilik arz eden bir durumdur. Toplum için son derece önemli olan değer eğitiminde en mükemmel sonucu yakalamak için bazı öğretim yaklaşımları denenmektedir. Her toplumun kendine özgü olan öğretim yaklaşımlarındaki amaç toplumun sahip olduğu değerlerin bireye aktarılmasında başarılı sonuçların elde edilmesidir.

2.1.5.1. Değerin Tanımı

İnsan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla bir arada yaşamak durumundadır. İnsanoğlunun bir arada yaşamasını olanaklı hale getiren genel ilke ve kurallar vardır. Toplumun uyumu için genel kitle tarafından kabul görmüş bu ilke ve kuralların önemli bir bölümünü toplumsal değerler oluşturmaktadır. İnsan yaşamı ile yakından ilgili olan bu değer kavramı birçok disiplin tarafından incelenilmekte ve değerler üzerine çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Yalar, 2010, 8).

Değerler, tutum ve inançlar gibi üç boyutludur. Değerlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutu bulunmaktadır. Burada kastedilen bilişsel boyutta; değer farkına varılması ve nerede kullanılacağına bilinmesi yer alır. Duyuşsal boyutta ise; iyi- kötü, olumlu-olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkiler mevcuttur. Psikomotor boyutunda ise; bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışlara yön vermesi söz konusudur. Ancak önemli bir nokta vardır ki, değer davranışa dönüşebilmesi için bilişsel ve duyuşsal yönünün tamamlanması gerekir (Akbaş, 2004, 45).

Bu süreçte değer kavramı üzerine yapılmış olan bazı tanımları vermek gerekirse:

- Bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki inançlara denir (Kızılcılık ve Erjem, 1994).
- Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık (TDK).
- Bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1993, 27).
- Kişilerin davranışlarına yön veren, bireylerin istek arzu ve tercih durumlarını belirleyen işaretlerdir (Erdem, 2003, 56).
- Davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlardır (Halstead ve Taylor, 2000, 169).

Değer kavramına psikoloji, sosyoloji ve felsefe disiplinleri farklı pencerelerden bakmaktadırlar. Psikolojide değer önemini, insanın davranışlarına yol gösterici olarak oynadığı roller belirler. Özellikle ahlaki davranış olarak değer, bir kimsenin çeşitli

insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu temel kriterlerdir (Güngör, 1993, 28).

Ülken (2001, 226- 239) değerlerin ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığını öne sürer. Bu ihtiyaç ise, psikolojik, biyolojik ve sosyal hayata kadar uzanan insan ile diğerleri arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlayan temelleri ifade eder. Burada Ülken değerleri, akıl değerleri ve irrasyonel – inanç- değerleri olarak ayırmaktadır. Akıl değerleri, duyu organları ile tecrübe edilen değerlerdir. Akıl dışı yani irrasyonel değerler ise, akıl yoluyla açıklanamaya. (örn: ölüm) değerlerdir. Akıl dışı değerlerde tecrübe araç olarak rol oynamış olsa bile onlar tecrübe sınırlarını aşarlar.

Kişi olarak yaptığımız her etkinliğin temelinde değerlendirme şeklimiz yer alır. Derinlemesine bakarsak, değerlendirme şeklimiz hayatımıza nasıl yön verdiğimizi de gözler önüne serer. Kişilerle ve kendimizle ilişkimizde, başkalarının ve kendimizin yapıp ettikleri ve ortaya koyduklarıyla ilğimizde, yakın çevremiz, çağımız, geçmiş ve gelecekle bağımızla belli bir bütünlükte bir kişi olarak var olmamızın temelinde değer anlayışımız bulunur (Çalışkur, 2010, 15; Kuçurardi, 2013, 5).

Değeri, birey-çevre etkileşimi sonucu birey tarafından içselleştirilen ve davranışlarına yön veren standartlar olarak da tanımlayabiliriz. Değerlere bireysel ve sosyal açıdan bakacak olursak bireysel açıdan güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanırken; toplumsal açıdan en iyi, en doğru ve en faydalı kabul edilen şeyleri değer olarak kabul edebiliriz. Bunun yanında toplumsal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar da kullanılmaktadır (Akbaş, 2004, 44).

Değer problemi felsefede değerlendirme problemi olarak karşımıza çıkar. “*Güzel nedir?, İyi nedir?, Doğru nedir?*” gibi sorular sormak değerlendirme etkinliğini belli açılardan problem haline getirmektir; saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişilerarası ilişkilerin temelindeki anlamlarla ilgili sorular ortaya koymak veya sanat, bilim, moral gibi insan başarılarının özelliklerini araştırmaksa, farklı açıdan değerleri problem haline getirmek olur (Kuçurardi, 2013, 8).

2.1.5.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler her toplum için farklı öneme sahiptir. Bu farklı değer gruplamaları bir araya getirildiğinde ise evrensel değerlerin temeli oluşturulmuş olur. Bu nedenle değer

sınıflamaları birbirine yakın olmakla beraber birbirinden farklı şekilde oluşmaktadır. Dilmaç (1999, 16-17) insanların yaşamında yer alan ve önemsedikleri en belirgin değerleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

İnsanları Sevme: İnsan sevgisinin sınırı yoktur. İnsana ve hayata verilen önem çok büyüktür.

Uyumlu Olma: İnsanlar iç dünyalarında genellikle uyumlu olmayı seçerler. İnsanlar yaptıkları eylemlerde olumsuzluklara ve bölünmeye giden yolları terk ederek denge kurmaya çalışırlar.

Hırsları Kontrol Altına Alma: İnsanlar kendilerini eğiterek, istek ve becerileri arasında denge kurmaya çalışırlar.

Başkalarının Mutluluğunu İsteme: İnsanlar kendi mutluluğu için harcadığı enerjiyi başkasının mutluluğu için de harcar.

Kendini Kontrol Etme: İnsanlar her zaman hatalarından ve kusurlarından kurtulmaya çabalar. Bazen bunun için iç dünyasının muhasebesini yapar.

İyi İnsan Olma: Gönlü insan sevgisi ile dolu, kainatın sevgi mabedine inanmış kimsedir.

Manevi Değerlere İnanma: Manevi değerler insanın kötü özelliklerini yok etmeye çalışırlar. İnsanlar arasında dine göre ayırım söz konusu değildir.

Yardımsever Olma: Yardımsever insanlar, ağlayan gözlere gülümsemeyi ve insanların kötü günlerinde yanı başlarında olmayı bilirler.

Tecrübeli ve Bilgili Olma: Bilgili insanlar çevresindeki insanları eğitmek ve topluma yararlı olmak için uygulama yaptığı zaman görevlerini yapmış olurlar.

Dost Edinme: Maddi ve manevi zenginlikleri dostları ile paylaşmak, almaktan çok vermek dost edinmek açısından çok önemlidir.

Evlat Yetiştirme: İnsanlar evlatlarının iç dünyalarını ve gönüllerini zenginleştirecek iyi prensipler öğretir.

Rokeach'ın sınıflamasında her iki değer grubunda da 18 tane değer bulunmaktadır (Rokeach, 1973, 28 akt. Akbaş, 2004, 57):

Tablo 1: Rokeach'ın Değer Sınıflaması

<i>Amaç Değerler</i>	<i>Araç Değerler</i>
Aile Güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Affedici
Başarılı olma	Cesaretli
Dini olgunluk	Dürüst
Eşitlik	Entelektüel
Gerçek dostluk	Geniş görüşlü
Güzellikler dünyası	Hırslı
Heyecan verici bir hayat	İtaatkar
İç huzur	Kendini kontrol edebilen
Mutluluk	Kendine hakim
Kendine saygı	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir hayat	Sorumluluk bilinci olan
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Oluşturmacı
Bilgelik	Yaratıcı

Tablo 1'de de görüldüğü gibi Rokeach (1973) değerleri amaç değerler (Terminal Values) ve araç değerler (Instrumental Values) olarak ikiye ayırmıştır. Burada amaç değerler yaşamın temel amaçlarını (Örn. rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, ulusal güvenlik vb.); araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarını (Örn. hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen vb.) kapsar (Akt, Güngör, 1993, 85).

Rokeach'ın değer sınıflandırmasından esinlenen Schwartz'a (1996, 122) göre; değerler, insan varlığının ihtiyaçlarına ait üç grup temel güdülenmeyi içerir: “biyolojik ihtiyaçlar”, “sosyal etkileşim tarafından düzenlenen zorunluluklar”, “grup yaşamına ve işlevlerine dair talepler”. Gruplar veya bireyler; istekleri temsil ederler ki bu istekler, bilişsel olarak bu spesifik değerlerle davranışın açıklanması, eşgüdümü ve rasyonalize edilmesi konusunda iletişim kurarlar.

Schwartz (1994, 22- 25) birey düzeyindeki değerler ile toplumsal düzeydeki değerleri, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ayırmıştır. Birey düzeyindeki

değerler ile toplumsal düzeydeki değerleri ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdülenmeye dayalı amaç tipidir. Bu görüş doğrultusunda değer tiplerine karşılık gelen güdülenme tipleri şöyledir:

Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü; sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, insanlar tarafından benimsenmek değerlerine karşılık gelir.

Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi; başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak değerlerine karşılık gelir.

Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim; zevk ve hayattan tat almak değerlerini ifade eder.

Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı, cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantıya sahip olmak değerlerine karşılık gelir.

Özyönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık; yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak değerlerine karşılık gelir.

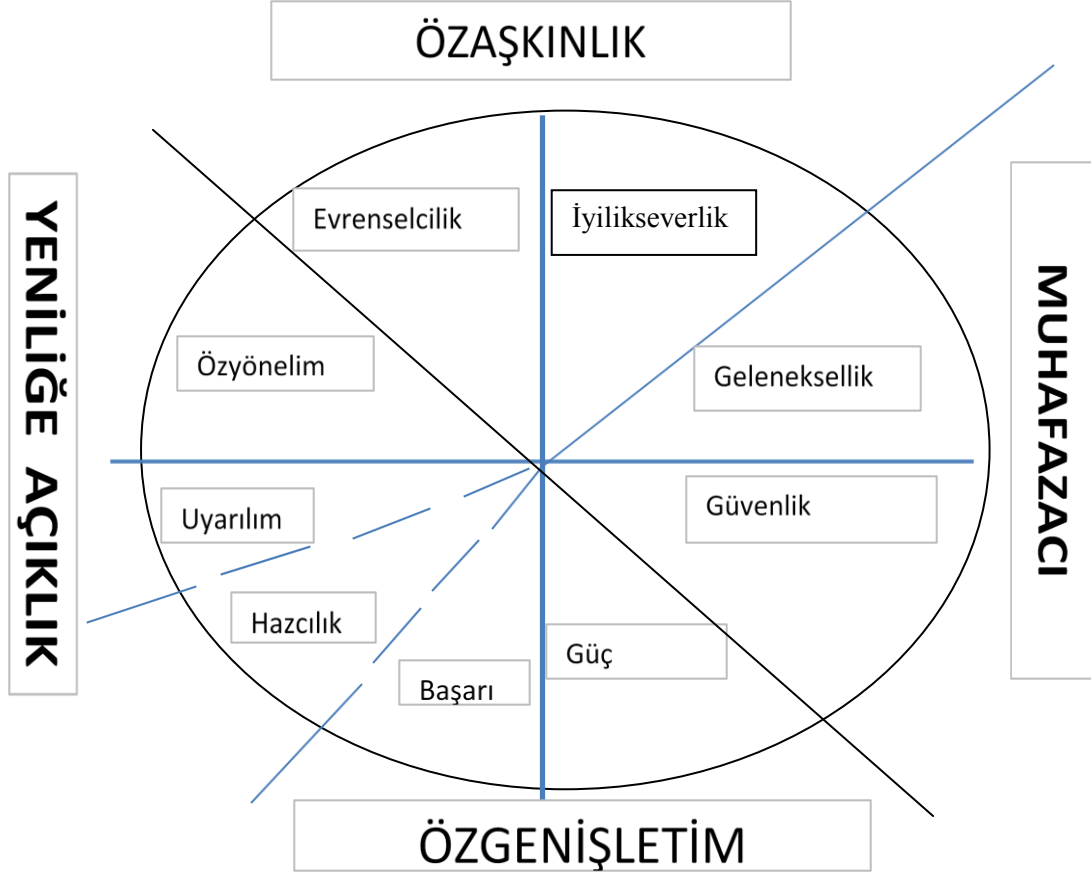
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanları ve doğanın iyiliğini gözetmek; açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış arzusu, güzelliklerle dolu bir dünya, çevreyi korumak, iç uyum değerlerini ifade eder.

İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, maneviyat, anlamlı bir hayat değerlerine karşılık gelir.

Geleneksellik: Kültürel veya dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık; alçakgönüllü olmak, dindar olmak, geleneklere bağlılık, ılımlı olmak değerlerine karşılık gelir.

Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması; kibarlık itaatkar olmak, anne- babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek değerlerine karşılık gelir.

Güvenlik: Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği ulusal güvenlik, temiz olmak, aile güvenliği değerlerine karşılık gelir. Şekil 1’de Schwartz’ın güdüye dayalı değer tipleri arasındaki ilişki verilmektedir.



Şekil 1: Schwartz'ın güdüye dayalı değer tipleri döngüsü

Şekil 1’de yer alan değer tipleri arasındaki bütünlüğün doğasının, bitişik tiplerinin paylaşılan güdüselle yönelimleri arasında görülebildiğini belirtir. Bunun yanında, paylaşılan yönelimleri dairesel bir yapı içinde güdüselle döngü halinde yapılandırmıştır. Örneğin; güç ve başarının her ikisi de sosyal üstünlüğü vurgular; başarı ve hazcılığın her ikisi de benmerkezciliği vurgular. Bunun tersine, karşılıklı konumdaki değer tiplerine ait güdüselle hedefler, daire içinde aynı zamanda birbirini izlemez. Örneğin; başarı değerlerinin takibi, iyilikseverlik değeriyle çatışabilir; kendi için başarı arayan biri, başkalarının mutluluğunu arttıracak yardımları engelleyici davranışlarda bulunabilir ve yenilik ve değişimin takibi gelenekleri baltalayabilir. Birbiriyle çatışan değerler olabileceği gibi birbirini destekleyen değerler de bulunabilir (Schwartz, 1992, 15).

Refshauge (2004, 3) değerleri sınıflandırırken Avustralya halkının temel değerlerine yer vermiştir. Buna göre bu temel değerler şunlardır;

Dürüstlük: Tutarlı bir şekilde dürüst ve güvenilir olma.

Mükemmellik: Okul yaşamında, bireysel ve toplumsal hayatın her alanında en yüksek başarı için mücadele etme

Saygı: Kendisi ve başkaları için saygılı olma ve diğerlerinin farklı ve karşıt görüşlerine sahip hakkını kabul etme.

Sorumluluk: Kendine, diğerlerine ev çevreye karşı bireysel ve toplumsal davranışlardan dolayı sorumlu olma.

Katılım: Toplumun ve milletin sosyal ve ekonomik refahından minnettarlık duyarak ve bunun için katkı sağlayarak aktif ve üretken birey ve grup üyesi olma.

İşbirliği: Uyuşmazlıklardan barışçıl bir çözüm içerisinde olarak ve başkalarına destek sağlayarak ortak amaçlara ulaşmada işbirliği içerisinde olma.

Önemseme: Empati göstererek ve merhametli davranarak kendinin ve diğerlerinin refahını düşünme.

Tarafsızlık: Sosyal adalet ilkelerine sadık olma ve önyargıya, samimiyetsizliğe ve adaletsizliğe karşı çıkma.

Demokrasi: Bir Avustralya vatandaşı olma sorumluluklarını ve haklarını, özgürlüklerini kabul etme ve yükseltme.

Değer sınıflamalarından en çok kabul görenlerden birini Spranger (1928) yapmıştır. Spranger, yaptığı çalışmada deneklerini her birinde hakim olan değerlere göre kişilik tiplerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir. Bu değer tipleri; *estetik, teorik veya ilmi, iktisadi, sosyal ve dini değerler* (Akt, Güngör, 1993, 84). Daha sonra Güngör (1993, 85) bu değer tiplerine ahlaki değerlerin de girmesi gerektiğini söylemiştir.

Güngör (1993, 85) yapmış olduğu çalışmasında (*değer testi hazırlanması*) klasik değer sıralamasının (Spranger' in belirlediği temel değerler) yanında ahlaki değer boyutunu da ekleyip her birini temsil eden ikişer ifade düzenledi. Bu *değer testinde* yer alan 14 değer ifadesi ise şöyledir:

1. Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması
2. Öbür dünyayı kazanmak
3. Yalansız bir dünya
4. Günahlardan arınma
5. Ekonomik bağımsızlık
6. Konforlu bir hayat
7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
8. Vicdan huzuru
9. Cahillikten barınmış bir dünya
10. Güzelliklerle dolu bir dünya
11. Eşitliğin sağlanması
12. Gerçek dostluk
13. Hürriyet için mücadele
14. İnsanlara yardım.

Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi; 1 ve 10 estetik değeri, 3 ve 8 ahlaki değeri, 7 ve 9 teorik- ilmi- değeri, 2 ve 4 dini değeri, 11 ve 13 siyasi değeri, 12 ve 14 de sosyal değeri temsil etmektedir (Güngör, 1993, 87).

Prencipe ve Helwing (2002, 845) değerleri 6 gruba ayırmıştır. Buna göre;

- Değerlerin refah ve adalet, haklar gibi meseleler için direkt olarak ilgili ahlaki değerler
- Değerlerinin refahı veya hakları ve bireysel kişilik ya da karakter özellikleriyle ilgili değerlerden oluşan ahlaki karakter değerleri
- Karakter özellikleri ile ilgili ahlaki olmayan karakter değerleri
- Siyasi ahlaki değerler
- Vatan sevgisi veya yurtseverlik gibi diğer siyasi değerleri içeren geleneksel değerler
- Dini değerler.

Ahlaki karakter değerleri için en çok bahsedilen değer, dürüstlüktür. Bunun tersi durumu ise dürüst olmamaktır. Ahlaki olmayan karakter değerleri için olumlu ya da sıklıkla bahsedilen değer ise çalışkanlık veya gayrettir. Olumsuz değer ise tembellik veya miskinliktir. Siyasi ahlaki değerler için olumlu ya da sıklıkla bahsedilen değer demokratik devlet sistemine bağlılıktır. Geleneksel siyasi değerler için sıklıkla bahsedilen

vatanseverlik ya da bir ülkeye karşı saygı- sevgi, olumsuz ya da daha az sıklıkla bahsedilen milliyetçi değerlerle zıttır (Prencipe ve Helwing, 2002, 845).

Değer sınıflamaları da göstermektedir ki, değer tanımında olduğu gibi değer sınıflamalarında da ortak bir görüş yoktur. Bunun en önemli sebebi ise toplumları oluşturan bireylerin kültürleri gereği farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu nedenle araştırmalar, daha çok hangi toplumların hangi değerleri benimsediği ve evrensel olan değerlerin neler olduğu yönünde bulgulara ulaşmaya yöneliktir (Gültekin, 2007, 45). Her ne kadar değer sınıflamaları farklılık gösterse dahi toplumların benimsediği ve evrensel olan değerlerin bireylere aktarılması gerektiği konusunda araştırmacıların çoğu görüş birliğine varmışlardır. Değerler eğitiminde altı çizilecek hususlar; toplumların sahip olduğu değerler, eğitimde değerlerin yeri ve değerlerin aktarılması esnasında kullanılacak olan yöntemlerdir.

2.1.5.3. Değerler Öğretimi Yaklaşımları

Değerler öğretimi yaklaşımları ile ilgili olarak literatür tarandığında farklı görüşler ortaya atıldığı görülmektedir. Değerler öğretimi ile ilgili genel olarak “*Değerleri telkin etme, değerleri açıklamak, değerleri analiz etme, ve ahlaki muhakeme*” (Kirschenbaum, 1975, 5; Superka vd., 1976, 4-5; Halstead ve Taylor, 2000, 181; Veugelers ve Vedder, 2003, 385; Akbaş, 2004, 96) yaklaşımlarının kullanıldığı gözlenmektedir.

2.1.5.3.1. Değerleri Telkin Etme

Değerleri telkin etme yaklaşımı, neyin ve hangi değerlerin öğretilmesi konusunda herhangi bir sorgulama yapılmadan yetişkinler tarafından öğretilenlerin öğrenilmesi sürecine dayanır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, 71). Daha çok geleneksel öğretim yöntemlerinin hakim olduğu (Yalar, 2010, 40) bu anlayışın amacı belli başlı değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin sağlanmasıdır (İşcan, 2007, 34). Bu amaçla; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme kullanma, taklit ve rol oynama, simülasyon kullanma, cezalandırma, çeşitli oyunlar oynama ve öğrencilerin keşfederek bulma yöntemleri kullanılmaktadır (Superka vd., 1976, 4). Bu yöntemler duruma göre tek başına kullanılabilir gibi zaman zaman da harmanlanmış bir şekilde kullanılabilir (Kupchenko ve Parsons, 1987, 2). Değer telkin etme yaklaşımında uygulanan yöntemler görüldüğü gibi davranışçı öğretim yaklaşımında kullanılan yöntemlerle benzerlik göstermektedir. Anlayış olarak davranışçı yaklaşıma daha yakın olan değer telkini, değer aktarma esnasında uygulanan aşamalar açısından da benzerlikler göstermektedir.

Değer telkini yaklaşımının uygulama aşaması için Sulzer ve Mayer (1972) altı basamaktan oluşan bir model belirlemiştir (akt. Superka vd., 1976, 10):

- i. Telkin edilecek değerleri belirleme
- ii. Öğrencilerden bu değerleri hangi seviyede içselleştirilmesi beklendiğinin belirlenmesi
- iii. Telkin edilecek değerler sonucu öğrencilerin hangi davranışları göstereceğinin belirlenmesi
- iv. Metotların belirlenmesi
- v. Ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi

Telkin yaklaşımında oldukça fazla kullanılan tekniklerden biri de değerleri içeren tarihsel veya kurgusal kahramanlık hikayeleridir. Bu öyküler yoluyla istenilen değer kolayca telkin edilebilir (Akbaş, 2004, 97). Değerlerin telkin yaklaşımı ile öğretilmesi, öğrencilerde yaratacağı baskı ve tedirginlik nedeniyle ve öğrencilerin düşünmeye sevk edilmemesi, telkin edilecek olan değerlerin belirlenmesi esnasında öğrencilere söz hakkı verilmemesi, değerlerin dışarıda kabul edilen değerler içerisinde seçilmesi sebebiyle eleştiri almaktadır (Kupchenko ve Parsons, 1987, 1).

2.1.5.3.2. Değerleri Açıklama Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı hümanist değer eğitimi anlayışını benimseyerek oluşmuş bir yaklaşımdır. Değer açıklama yaklaşımı; değer verme, bireysel seçimleri içermesi, değer biçme ve değerler grubuna göre davranma süreçleriyle ilgilidir. Burada bahsedilen seçme, alternatif değerler arasından özgürce ve sonuçlarının göz önünde bulundurularak yapılan seçim kastedilmektedir. Değer biçme ise yapılan bu seçimlerin açıkça söylenmesinde gönüllü olmayı içerir. Bu sınıflamaların sonucu ise bireysel değerlerin ortaya çıkmasıdır (Öztürk, 2013, 433; Suparka ve Johnson, 1975, 105). Değer açıklama yöntemini kullanan öğretmen değerleri direkt olarak vermek yerine değerleri açıklamaya yönelir. Bu sayede öğrenciler, kendine en uygun değer ne olduğunu görmüş olurlar (Elkatmış, 2009, 350). Değer açıklama yaklaşımı öğretmenin işini kolaylaştıran bir kılavuz görevindedir. Genel itibarıyla değer açıklama yaklaşımı, öğrencilere kendisinin ve başkasının değerlerinin farkında olmasını sağlamayı, öğrencilerin kendi değerleri hakkında başkalarıyla net bir şekilde iletişim kurabilmelerine yardımcı olmayı, öğrencilerin kendi değerleri ile ilgili olarak mantıklı düşünme ve duygusal farkındalığı kullanmalarına yardımcı olmayı (Suparka ve Johnson, 1975, 4), daha fazla faydalı olmayı, eleştirel düşünme becerilerini

geliştirmeyi ve bireyi üretken olmaya yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2013, 433). Bu amaçlardan hareket edersek değer açıklama anlayışının değer telkini yaklaşımından oldukça farklı ve bireylerin değer seçimlerinde özgür olmalarına yönelik olduğunu görebiliriz.

Değer açıklama yaklaşımında; dramaya yönelik oyunlar, derinlemesine benlik analizi etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler, müzakereler, örnek olay, simülasyonlar, problem çözme ve düşünce kağıtları gibi metotlar kullanılmaktadır (Suparka ve Johnson, 1975, 106). Bu metotlar ile birlikte öğrenci kendi değerlerini belirleyecek konuma gelecektir. En sonunda öğretmene düşen görev öğrencinin değerlerini değiştirmek değil öğrencinin benimsediği değerleri açıkça ifade etmesine yardımcı olmaktır (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 181).

Rahts, Harmin ve Simon'a (1972) göre değer açıklama yaklaşımı değerlerin zorlama yapılmadan şu yedi basamakta kazandırılmasını temele alır (akt. Akbaş, 2004, 99):

- i. Öğrencilerin alternatif değerleri incelemesi ve içerisinde birini özgürce seçmesine yardımcı olunmalı.
- ii. Öğrencilerin her alternatifini olası sonuçlarını düşünerek değerlendirdikten sonra seçmesine yardım edilmeli
- iii. Öğrencilerin yapacağı tercihler konusunda cesaretlendirilmeli
- iv. Öğrenciyi, kendisi için neyin daha değerli olduğu konusunda düşünmeye sevk etmeli
- v. Öğrencinin kendi değer tercihini topluma sunması konusunda fırsat sunulmalı
- vi. Öğrenci, tercih ettiği değere göre yaşaması konusunda onu cesaretlendirilmeli
- vii. Öğrenci tercih ettiği değere uygun davranışının sürekli hale gelmesi için cesaretlendirilmeli.

Öğrencilerin kendi seçim ve değerlendirmelerinin gelişmesine katkı sunan değer açıklama yaklaşımı, kullandığı sorular ve diğer özellikleri gereği öğrencinin kendi mahremiyetine karşı potansiyel bir saldırı olduğu yönünde eleştiriler almıştır (Akbaş, 2004, 100).

2.1.5.3.3. Ahlaki Muhakeme

Ahlaki gelişimi ve eğitim konusunda Dewey, Kant ve Piaget'in çizgisini devam ettiren ve ahlaki muhakeme yaklaşımının kurucusu olan Kohlberg bilişsel muhakemeye dayalı bir teori üzerinde durmuştur. Onun bu teorisi (ahlaki gelişim teorisi) evrensel nitelik taşımakla

beraber olumlu ya da olumsuz en çok çalışma yapılan teoridir. Bireylerin ve toplumların ahlaki gelişimi ile ilgili olarak adil topluluk okulları kuran Kohlberg öğrencilerin ahlaki akıl yürütme becerilerini geliştirmeye çalışmıştır (Yüksel, 2005, 309-310).

Ahlaki muhakeme yaklaşımının amacı, çeşitli ahlaki ikilemlerle öğrencilerin yüksek değerler sistemine dayanan daha karmaşık düşünce desenleri geliştirmesine yardımcı olmak ve öğrencilerin kendi değer tercihlerinin gerekçelerini tartışmaya yönlendirmektir (Suparka ve Johnson, 1975, 33). Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmen öğrencileri ahlaki ikilemleriyle yüzleştirecek örnek olaylar sunar. Daha sonra öğrenci bireysel ya da grup arkadaşlarıyla bu ahlaki problemin çözümü için uğraşır ve gerekçeleriyle açıklamasını yapar (Akbaş, 2008, 16). Ahlaki muhakemenin uygulanışındaki en temel metot sınıf içinde küçük gruplar halinde yapılan tartışmalardır. Örnek olaylar öğrencilere sunulur ve neden-niçin sorularına dayanarak konunun ahlaki yönden tartışılması istenir (Suparka ve Johnson, 4). Kohlberg (1975) ahlaki ikilemlerin, çocuğun sahip olduğu değerleri yansıtmasına olanak sağladığını belirtmiştir (akt. Çengelci, 2010, 17).

Ahlaki muhakemenin sınıf içerisindeki uygulamasının çok kolay olmaması nedeniyle bu yaklaşım eleştirilmiştir. Bu yöntemi uygulayacak olan öğretmenin yaklaşım hakkında geniş bilgi sahibi olması gerekmektedir. Özellikle grup tartışmalarında öğrencilerin vereceği cevapları kavrayıp yorumlayabilecek kadar ahlaki gelişim konusunda iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle bu yaklaşım hem zaman alıcı hem de yüksek donanım gerektirdiği için eleştirilmiştir (Superka ve Johnson, 1975, 34).

2.1.5.3.4. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir yaklaşımdır. Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde duygular dahil edilmeden, akıl ön planda tutulacak şekilde değer sorularını test edilir. Bu yaklaşımda ahlâkî gelişim teorisinin tersine öğrenciler bir pozisyon alır ve olayı yargılar. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır (MEB, 2009b). Değer analizi yaklaşımı sosyal bilimler eğitimcileri tarafından ortaya atılmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilerin ahlaki değer içeren örnek olaylar üzerinden sistemli düşünce becerilerini kullanarak ahlaki değerleri kazanmasına yardım olmaktadır. Bu yaklaşımda, üst düzey bilişsel süreçler kullanılmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2004, 362).

Değer analizi yaklaşımını amaçlarını Suparka ve Johnson (1975, 4) öğrencilerin değerler ile ilgili konularda bilimsel araştırma ve mantıklı düşünmeyi kullanarak karar vermelerine yardım etmek olarak belirtmişlerdir. Kupchenko ve Parsons'a (1987, 8) göre değer analizinin amacı, öğrencilerin kendi değerlerini kavramsallaştırma, çeşitli şekillerde ilişkilendirmek için mantıksal analitik süreçleri kullanmalarına yardım etmektir.

Değer analizi yaklaşımında sıklıkla kullanılan metotlar şunlardır; kanıt gösterme ile birlikte akıl yürütmeyi de beraberinde getiren müzakereler, prensipleri analiz etmek, değerlerle ilgili çeşitli durumları analiz etmek, araştırma ve tartışmadır. Öğrenciler çevresinde karşılaştığı problemlerle ilgili olarak bireysel ya da grup çapında alanyazına yönelik çalışmalar yapıp bunu seminer veya çeşitli diyaloglarla diğer arkadaşlarıyla paylaşmak sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu paylaşım esnasında öğretmenlerin katkıları daha çok sorular sorup öğrencilerin ufkunu genişletmeye yöneliktir (Huit, 2004; Suparka ve Johnson, 1975, 5).

Welton ve Mallan (1999) değer analizi yaklaşımında kullanılan süreci 8 basamakta sınıflamıştır (akt. Doğanay ve Sarı, 2004, 362):

- i. Değer sorununu belirleme
- ii. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
- iii. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- iv. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme
- v. Olası çözüm yollarını belirleme
- vi. Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme
- vii. Seçenekler arasından birini seçme
- viii. Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma.

MEB'e (2009b) göre öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar, her bir aşamayı uygular. Değer analizi çoğu kez desteklenir ve çok az eleştirilen bir yaklaşımdır. Değer analizinde basamakların ilerlemesi öğretmenin soracağı sorulara bağlıdır. Kalabalık sınıflarda soru ve cevap kısmında bazı aksaklıklar olabilir. Bu durumdan kurtulmak için aşağıda verilen çözüm yolları uygulanabilir.

- Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir.
- Mümkün olduğu zaman yaklaşım küçük gruplar biçiminde uygulanmalıdır.
- Öğrencinin dikkati dağıldığı zaman özetleme yapılmalıdır.

- Değer analizine, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek zaman ve konunun yeterli içeriği olmadıkça başlanmamalıdır.

Görüldüğü gibi değer analizi yaklaşımı değer telkin etme yaklaşımı ve değer açıklama yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Değer analizi yaklaşımında değer telkin etme yaklaşımındaki gibi herhangi bir değeri empoze etme anlayışı bulunmazken değer açıklama yaklaşımındaki gibi öğrencilerin mahremiyetlerini açıklama zorunluluğu yoktur. Daha çok sosyal değerlere ilişkin olan değer analiz yaklaşımı sistemli düşünme becerileri gerektiren bir anlayıştır.

2.1.5.4. Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi

Son yüzyılda meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte toplumların sosyal becerileri ve bireylerin ilişkileri değişime uğramaktadır. Bu değişim en çok da toplumların değerleri üzerinde meydana gelmektedir. Ülkelerin teknolojik yarışa odaklandıkları, üretmeden hazır olanı tükettikleri bu dönemde değerler giderek önemini kaybetmekte ve insani olmayan değerler ortaya çıkmaktadır. (Meer, 1999, 65; Öztürk, 2013, 247). Unutulmamalıdır ki, her şeyin değiştiği ve her şeyin sürekli tüketime tabi tutulduğu bu dönemde birey kaygan bir zemin üzerinde tutunacak bir dal aramaktadır. Şüphesiz bu noktada tutunacak dal değerlerdir (Genç ve Eryaman, 2007, 95). Değerler, birbirinden farklı bireyleri bir arada yaşama konusunda motive edici özelliindedir. Candan ve Ergen'e (2014, 135) göre, sosyal çevre içerisinde bireyin, topluma adapte olma ve var olan düzeni geliştirme gibi sorumlulukları vardır. Bu sorumluluğu yerine getirmede "değer" anahtar kavram niteliğindedir. Bu nedenle değerler toplumsal yaşam içerisinde büyük önem taşımaktadır.

Her birey içinde bulunduğu toplumun bir parçasıdır ve bulunduğu toplumla sürekli alışveriş halindedir. Hem toplumdan etkilenen hem de yaşadığı toplumu etkileyen konumdadır. Bu etkileşimin verimli ve sürekli olabilmesi ise toplumun benimsediği değerlerin bireye öğretilmesi ya da aktarılması sonucu bireyin, bulunduğu toplumun bir parçası haline gelmesiyle sağlanır. Geçmişten gelen kültür mirasına, değerlere yenilerinin eklenip bir dinamizmin oluşması ile geçmiş ile gelecek arasında bir köprü kurulur. Toplum refahı ise bu köprünün sağlamlığı ile doğrudan ilişkilidir. Değerlerinden kopuk bireylerin oluşturduğu toplumun geleceğinden söz edilemez (Kolaç, 2010, 194). Bu nedenle, giderek silikleşmeye başlayan değerler sistemimizin eğitim faaliyeti içerisindeki bireye

kazandırılması hem günümüz hem de gelecekteki toplumsal yapının devamlılığı için gerekli bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır (Dilmaç, 2007, 1).

Dünyanın neresinde olursa olsun eğitim, kişilerin sosyalleştiği toplum içerisinde sahip olunan değer yargılarının benimsenip eğitime tabi tutulan kişiler tarafından içselleştirilmesini hedefler (Ulusoy, 2007, 1). Eğitim, toplumun hedefleri doğrultusunda kişiyi yetiştirme sürecidir. Bu süreç ile elde edilen bilgi, tutum, beceri ve değerler bireyin kişiliğini olgunlaştırır. Bu şekilde olgunlaşan bireyler, içinde bulunduğu toplumu olumlu yönde değiştirir (Akbaş, 2004, 26). Bu nedenle, toplumların geleceği hakkında söz sahibi olan eğitim kurumları, öğrencilerin kişilik hakları ile toplumun beklentilerini bir potada eritip beklentilere cevap verebilecek düşünme becerilerini kazanmış bireylerin yetiştirilmesine ağırlık vermeli ve uygulanacak olan eğitim programında ortak değerler etrafında ulusal standartların sağlanması son derece önemlidir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003, 25).

Eğitim kurumları yeni neslin değerlerini, tutumlarını, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Çağımızın beraberinde getirmiş olduğu olumsuz durumlar karşısında eğitim kurumları, öğrencilere iyi tercihler yapabilme yollarını göstermeli ve onların iyi bir karaktere sahip olmalarını sağlamalıdır (Ekşi, 2003, 81). Eğitim kurumlarının temel görevi, içinde bulunduğu toplumun yaşayış şekillerini ve değerlerini tanıtmak ve bireylerin uyumunu sağlamaktır. Bunun yanında hızla değişen koşullara ayak uydurabilmeleri için değerlerini geliştirme yollarını öğretmektir. Birey gelişim esnasında bu kültürel değerlerin bir kısmını düzensiz olarak öğrenmektedir. Bireyin gelişiminde görev alan eğitim kurumları bu işi örgün bir yolla düzenli bir şekilde yürütmek zorundadır. Bireyin zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden gelişmesine yardım eden bu tecrübelerin hepsi eğitim programlarının kapsamındadır (Varış, 1996, 16).

Eğitim programının dört ögesi bulunmaktadır bunlar; hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme. Bir eğitim programını geliştirmek için ise bu öğelerin birbiri arasındaki dinamik ilişki göz önüne alınır. (Demirel, 2012, 5). Program geliştirmenin en önemli basamağı ise ihtiyaç saptamadır. İhtiyaç saptama basamağında toplumun ihtiyaçları göz önünde alınarak programın hedefleri belirlenir. Bireylerin topluma uyum sağlamasında başarılı olabilmesi eğitim programlarının, toplumun kültür ve değerleriyle paralel olması gerekmektedir (Tuncel, 2012, 58; Demirel, 2012, 69). Birey ancak, içerisinde bulunduğu toplumun değer ve kültürünü benimser ise sağlıklı bir sosyal yaşam sürdürebilir (Şimşek,

2013, 1333). Bu noktada eğitim programları içinde buldukları toplumu iyi analiz edip toplumun istediği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip bireyleri planlı bir şekilde yetiştirerek toplumsal düzenin devamlılığını sağlayabilmelidir.

Bireylerin planlı öğrenme yaşantıları ile toplumun temel değerlerini kazandığı ve bu değerleri benimsediği yıllar, formal eğitimin önemli bir kısmını oluşturan ilköğretimin ilk yıllarıdır (Güven, 2013, 258). Bireyin ailesi ve çevresi tarafından oluşturulan plansız öğrenmelerin olduğu çevreden planlı ve programlı öğrenmelerin olduğu çevreye geçişi esnasında karşılaştığı ilk derslerin başında hayat bilgisi dersi gelmektedir. Hayat bilgisi programı ve dersi, bireyin kendisini ve çevresini tanımanın yanında toplumsal değerlerin benimsenmesi ve bu değerleri geliştirme noktasında ayrı bir öneme sahiptir (Meydan ve Bahçe, 2010, 21; Öztürk, 2013, 427). Hayat bilgisi dersi değer öğretiminin bireye aktarılması aşamasında en uygun içeriğe sahip olan derstir. Bununla birlikte hayat bilgisi programında hayat bilgisi dersinin amacının bireyin çevreye uyumunun sağlanmasının yanı sıra olumlu kişisel niteliklerin geliştirilmesi olduğu söylenmektedir. Kazanılması gereken birtakım kişisel niteliklerden yoksun bir şekilde öğrenim hayatına başlayan bireye gerekli tutum ve değerlerin kazandırılmasında hayat bilgisi dersinin işlevi çok önemlidir (Şimşek, 2013, 1333).

2.1.6. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Değerler

Hayat bilgisi öğretim programının vizyonu, öğrencilerin kendi girişimleri ve öğretmenlerin rehberliği ile gerçekleştirecekleri 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 yetiştirmek şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2009a, 9). Programın vizyonu incelendiği zaman hayat bilgisi öğretim programıyla yetiştirilecek olan bireylerde; özgüven, yardımsever, doğa sevgisi, vatan-millet sevgisi, yeniliğe açıklık değerlerine sahip olması istendiği görülmektedir.

Programın asıl amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (MEB, 2009a, 14). Bireye kazandırılmak istenen olumlu kişisel nitelikler, üçüncü sınıftan sonra hayat bilgisi öğretim programının yerini alacak olan sosyal bilgiler öğretim programında değerler olarak ifade

edilmiştir (Şimşek, 2013, 1333). Hayat bilgisi öğretim programında bireye kazandırılmak istenen kişisel nitelikler (değerler) Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2: Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Öz saygı	Yardımseverlik
Özgüven	Doğruluk
Toplumsallık	Dürüstlük
Sabır	Adalet
Hoşgörü	Yeniliğe açıklık
Sevgi	Vatanseverlik
Saygı	Kültürel değerleri koruma ve geliştirme
Barış	

Hayat bilgisi öğretim programı içerisinde yer alan kişisel niteliklerden, bu araştırma için ele alınacak olan üç kişisel nitelik (değer) özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklıktır.

2.1.6.1. Öz Güven

Güven duygusu, bireyin kişisel gelişiminin sağlıklı olabilmesi için gerekli ilk ve en önemli değerdir. Güven, korkmadan ve çekinmeden inanma, itimat etme ve yüreklilik gösterme anlamına gelmektedir. Bu tanımdan hareketle bireyin kendi dışındaki kişi ve varlıklara yönelik itimadı güven, kendine itimadı ise özgüven değeri olarak değer eğitiminde yer edinmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 406). Özgüven, bireyin kendini değerlendirmesi ve kendinden memnun olmaması sonucu ortaya çıkan bir olgudur (Çelik, 2014, 13). Bireyin kendisini değerlendirmesi ile kendisinden memnun olmamasını iki uç nokta olarak değerlendirirsek bireyin özgüveni bu iki uç arasında değişen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özgüven değerinin doğuştan mı yoksa sonradan mı edindiğine dair değişik görüşler olmakla beraber Çelik’e (2014, 14) göre özgüven değeri sonradan, eğitim ile kazanabilen bir özelliktir. Mutluer (2006, 8) ise özgüvenin doğuştan itibaren bireyde var olduğunu ancak çevresel bazı koşullar nedeniyle törpülediğini ileri sürmektedir. Mutluer (2006, 8) özgüven değerinin iki önemli boyutu olduğunu ileri sürer bunlar; “*Sevilebilir olma*” ve

“Yeterli olma duygusu”. Bireyin özgüven seviyesi kendisini ne kadar sevebildiğine ve ne kadar tanıyabildiğine bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

Kendisini sevmeyen ve tanımayan birey, çevresine uyum sağlamakta güçlük çekebileceği gibi sağlıklı bir inanç dünyasına ve toplumun beklentilerine cevap verecek karaktere de sahip olamayacaktır. Bunun yanında özgüveni eksik ya da düşük olan bireyde aşırı pasiflik, aşırı bağlanma, eleştirilere karşı hassas olma, sorumluluklarını yerine getirememeye, kendine ve çevresine güvensiz olma, yeni fikirlere açık olamama kısaca verimli olamama gibi bireyi sosyal hayattan uzaklaştıracak özellikler meydana gelecektir (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 406; Çelik, 2014, 14). Bu durum bireyin en başta akademik performansını da olumsuz etkileyecektir.

Bireyin akademik anlamda başarılı olması onun özgüveninin yüksek olmasıyla doğru orantılıdır (Akın, 2007, 166). Özgüven değerine sahip olan birey öğrenmeye ve sosyal ilişkiler geliştirmeye karşı özel bir merakla sahiptir. Birey öğrenme adına güç sarf etmekten zevk alır. Özgüven sahibi birey neyi yapıp neyi yapamayacağını bildiği için yeteneklerini verimli bir şekilde kullanabilir (Kaymakcan ve Meydan, 2014, 207). Bu nedenle özgüven sahibi birey girişimci bir ruha sahiptir ve bu durum onun dünya görüşüne de yansır.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına; “*Bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştirmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*” (MEB, 2009a, 4) bakıldığında sağlanacak olan eğitim ile birlikte bireylerin özgüven seviyesi yüksek bireyler olması istendiği görülmektedir. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereken özgüven değeri için özellikle hayat bilgisi öğretim programı gerek kazanımlar gerekirse de etkinlikler açısından işe koşulmuştur. Aile eğitiminden sonra ilk defa resmi bir eğitime tabi tutulacak olan bireyin karşılaşacağı en önemli derslerden biri olan hayat bilgisi dersi kazanımlar açısından incelendiğinde özgüven değeri ile ilgili kazanımlar özsayıgı değerinden sonra en çok (20 kazanım) işlenen değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.6.2. Yeniliğe Açıklık

Teknolojideki ilerlemeler, ekonominin globalleşmesi ve sosyal iletişimin yöntemleri çeşitli hale gelerek tüm insanları etkisi altına alması küreselleşme denilen olguyu beraberinde getirmektedir. Küreselleşme, her şekliyle bireyi etkisi altına alarak geniş bir

alandaki kontrol dışı büyüme devam etmektedir. Bu nedenle küreselleşme ile ilgili olumlu ya da olumsuz çeşitli yaklaşımlar gündeme gelmektedir. Bunun yanında küreselleşmenin, kendi sürecini devam ettiren bir gerçek olduğu bugün daha fazla kabul gören bir düşüncedir. Küreselleşme gerçeğinden kaçınmak ve getirdiği evrensel dünya değerleri yok saymak daha baştan küreselleşen dünya karşısında yenilgiyi kabul etmek anlamına gelir. Bu noktada yapılması gereken şey küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları insanlarımızı kazandırmak ve küresel değerler karşısında milli benliği korumak ile evrensel değerlere uyum sağlamak arasındaki ince çizgiyi çok iyi anlamaktır (Çalık ve Sezgin, 2005, 55-56). Bu anlamda, yeni dünya düzeninde yetişecek olan bireylerden, küreselleşmenin beraberinde getirdiği yeniliklere açık olması ve bu yenilikleri öz değerleriyle harmanlaması beklenmektedir. Kısacası bireyler küresel düşünebilme kabiliyetine sahip olmalıdırlar.

“Küresel düşünen bireyler” özellikle 21. Yüzyılın kaos ve kriz ortamlarında bizleri karşılayan önemli bir kavramdır. Küresel düşünen birey olmak, kendi kültürel değerlerini kaybetmeden evrensel değerlere açık olabilmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle yeni çağda küresel gelişmeler, bilgi patlaması gibi gelişmelerin yanında yerelliği korumak gibi sorumlulukları da üstlenmiş bireylerin yetişmesi gerekmektedir (Güven, 2000, 150).

Bu anlamda en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Günümüz bilgi çağında yetiştirilecek olan bireylerin teknolojik değişikliklerle iç içe yaşamayı benimsemiş, değişikliklere-yeniliklere direnmeyip onun gereklerini severek yerine getiren, üretici düşünce gücüne sahip ve öğrenmekten hoşlanan bir yapıda olmaları gerekmektedir (Özden, 2013, 62). Eğitim kurumları, küresel çağ ya da bilgi çağı olarak adlandırdığımız bu süreçte yeniliklere-değişime açık bireyler yetiştirmek durumundadır.

Dewey'e (2014, 230) göre eğitim kurumları toplumsal değişimin hem öncüsü hem de yansıtıcısı olmalıdır. Küresel gelişmelerin gerisinde kalıp bulunduğu toplumu değişimlere uyumlu hale getiremeyen eğitim kurumları tutucu ve statik bir toplumun öncüsü olurlar. Görevi, bireyleri çağın koşulları ve toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek olan eğitim kurumlarından öğretim programıyla, ders kitaplarıyla ve kullandığı teknoloji ile yeniliğe-değişime açık ve üretken bireyler mezun etmesi beklenmektedir (Özden, 2013, 159). Yeniliğe-değişime açık bireylerin özelliklerini Schwartz (1992, 13-15) dört ana başlıktan oluşan değer döngüsünde; değişken bir hayat yaşamak, düşünce ve eylemde bağımsız olmak, üretken olmak, bağımsız olmak, girişken olmak, merak duyabilmek değerleriyle

açıklamaktadır. Buna göre yeniliğe açıklık değerine sahip olan bireylerden kastedilen, girişken, üretken, teknolojik gelişmelere uyumlu, bağımsız, araştıran ve kendisini sürekli geliştiren bireylerdir.

Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılı itibariyle yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış öğretim programları okullarda uygulamaya konulmuştur. Programın tanıtım kitabında yeni bir programa neden ihtiyaç duyulduğunu “*Bilim ve teknoloji, eğitimin içeriğini, öğrenme süreçlerini etkilemekte, eğitim düşüncesi ve uygulamalarında değişimleri zorunlu kılmaktadır*”, “... Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmektedir...” (İÖGM, 2005) ifadeleriyle anlatılmaktadır. Bu da gösterir ki dünyada meydana gelen değişim ile birlikte yeniliğe açık bir toplum oluşturma adına toplum dinamiğinin trafosu olan eğitim alanında reformlara gidilmiştir.

Ülkemizi daha müreffeh bir seviyeye getirmeyi amaçlayan Kalkınma Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Onuncu Kalkınma Planı'nda eğitim sisteminin amacı; “*Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacıdır.*” (Kalkınma Bakanlığı, 2013, 31) şeklinde ifade edilmiştir. Ülkelerin kalkınması dünyadaki yeniliklere-değişimlere uyum sağlayan ve yenilikleri, milli benlik ile harmanlayan bireyler sayesinde olur.

2.1.6.3. Yardımseverlik

Toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan değerlerin başında yardımseverlik gelir. Yardımseverlik değeri ile bireyler arası bağlar güçlenir ve eksiklikler giderilir (Aktepe, 2010, 65). Ülkemizin değer kodları arasında da üst sıralarda yer alan yardımseverlik değeri tarihimizin hemen hemen her noktasında kendine yer bulmuştur.

Literatür incelendiğinde yardımseverlik ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır bunlardan bazıları; kendi gücünü ve imkanlarını başkası için kullanmak, zor durumda olanlara yardım etmek, ihtiyaç sahibi olan insanlara yardım etmek, toplumdaki dayanışma sonucu ortaya çıkan bir durum, başkaları için gösterilen çaba ve gayrettir. (Aktepe, 2010, 67; Güzel, 2013, 69). Tanımlarda da görüldüğü gibi yardımseverlik, bireyin kendisinden ziyade bir

başkasını düşünmesi ile ilgili bir davranıştır. Bireylerin beraber yaşama durumunda olduğu bir dünyada yardımseverliğin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumları ve bireyleri birbirine yaklaştırma noktasında önemli bir yeri olan yardımseverlik değeri günümüz modern, teknolojik ve giderek yalnızlaşan bireylerin yegane ilacı gibi görülmektedir (Başyiğit, 2014, 58). Bu nedenle günümüze kadar önemini kaybetmemiş olan yardımseverlik duygusunun küçük yaşlardan itibaren bireylere ve gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitim kurumlarının büyük rolü vardır (Aktepe, 2010, 66). Yardımseverlik değeri ile yetişen bireylerin oluşturduğu bir toplumda; birbirine saygı duyan, birbirini önemseyen, bireysellikten öte toplumsallığın hakim olduğu ve daha mutlu bir yaşam hakim olacaktır.

2.1.7. Birleştirilmiş Sınıflar

Alanyazında; ayrıştırılmış sınıf, kozmopolit sınıf, dikey gruplu sınıf, çoklu sınıf, küme grupları, döngüleştirilmiş sınıf gibi isimlerle de anılan birleştirilmiş sınıf kavramı (Köksal, 2009, 12; Little, 1995, 11) birden fazla sınıfın birleştirilmesiyle bir grup meydana getirmek suretiyle bir öğretmen tarafından yönetilmesi anlamına gelmektedir (MEB, 2000, 16; Binbaşıoğlu, 1999, 2). Bir diğer tanıma göre birleştirilmiş sınıf; farklı yaş, yetenek ve sınıflardaki öğrencilerin aynı grup içerisinde eğitim almalarıdır (Little, 1995, 11).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması geçmişten günümüze ve belki de gelecekte çeşitli sebeplerden dolayı varlığını devam ettirecek bir olgu niteliğindedir. Geçmişte öğretmen ve derslik yetersizliği günümüzde ise öğrenci sayısının az olması gibi sebeplerden dolayı uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim köy-kırsal olgusu gereği varlığını sürdürmeye devam ettirecektir (Dursun, 2006, 34).

Ülkemizin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullarının beraberinde getirdiği birleştirilmiş sınıf uygulaması, köye-kırsala yönelik bir öğretim uygulaması olmasının yanında, ülkemiz eğitim sistemi içerisinde sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine yönelik bir uygulamadır (Erdem, 2015, 13). Bunun yanında birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ülkemizde değil dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde de uygulandığı görülmektedir (Erdem, 2015, 16). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının bu kadar geniş bir coğrafyada kendine yer bulabilmesi onun yerine başka bir sistemin konulamamasından ileri gelmektedir.

2.1.7.1. Birleştirilmiş Sınıfları Ortaya Çıkaran Nedenler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim cumhuriyetin ilk yıllarından beri Milli Eğitim Sistemi'nde kendisine yer bulmuş bir uygulamadır. 2011-2012 verilerine göre ülkemizde, 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmektedir. Buna göre ülkemizdeki okulların %35'i birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullardır (MEB, 2012). Literatür tarandığında, özellikle ülkemizde, birleştirilmiş sınıf uygulamasını ortaya çıkaran nedenler konusunda ortak bir görüş olduğu gözlenmektedir. Buna göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının sebeplerinin başında; öğrenci azlığı, öğretmen azlığı ve derslik sayısının yetersizliği gelmektedir (Erdem, 2015, 15; Gözler, 2009, 6-7; Palavan, 2007, 23). Bunun yanında yerleşim birimlerinin birbirinden uzak oluşu, taşımali eğitim yerine kapanan köy okullarının açılması gibi nedenler de birleştirilmiş sınıf uygulamasının sebepleri arasındadır (Kazu ve Aslan, 2013, 1085).

Köyden kente göçlerin artması sebebiyle her geçen gün köy nüfusu azalmaktadır. Her ne kadar birleştirilmiş sınıflar uygulamasını en aza indirmek amacıyla; yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO), pansiyonlu ilköğretim okulları (PİO) ve taşımali eğitim gibi araçlar kullanılsa da köylerde fiziksel ve sosyal sebeplerden dolayı kalmaya devam eden öğrenciler birleştirilmiş sınıf uygulamasının bu bölgelerde devam etmesini zorunlu kılmaktadır (Yıldız, 2009, 24; Gözler, 2009, 7; Aksoy, 2008, 83). Milli Eğitim Bakanlığı Norm Kadro Yönetmeliği'ne göre birleştirilmiş sınıflarda 10 öğrenci için bir öğretmen normu verilmektedir. Her ne kadar köy nüfusu azalmakta ise de genellikle, ilkököl (1., 2., 3. ve 4. sınıf) çağındaki nüfusu tek öğretmenli bir birleştirilmiş sınıf için yeterli olmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının bir sebebi de öğretmen yetersizliğidir. Özellikle son yıllarda çok fazla sınıf öğretmeni ataması yapılmakla beraber atanan öğretmenlerin ilk atamaları genellikle köyler olarak belirlenmiştir. Her ne kadar atamalarda ilk sırayı köyler almış olsa da köylerde çalışma koşullarının ağır olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenler bazı özürlerden (eş özü, eğitim özü, öğrenim özü vs.) faydalanarak tayinlerini daha merkezi bölgelere almaktadırlar (Gözler, 2009, 25). Bu nedenle köylerde müstakil sınıf oluşturmayı gerektiren sayıya (10 öğrenci) ulaşsalar dahi öğretmen yoksunluğundan sınıflar birleştirilerek okutulmaktadır.

Ekonomik ve sosyal nedenlerden dolayı derslik sayısının yetmemesi de birleştirilmiş sınıf uygulamasının sebeplerinden gösterilmektedir. Bu sebebe dayalı birleştirilmiş sınıf uygulaması diğerlerine göre daha azdır (Yıldız, 2009, 25). Günümüzde köy nüfusunun

giderek azalmasıyla paralel olarak öğrenci sayısının azalması çoğu derslikleri boşa çıkarmıştır.

UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (EFA) raporuna göre; nüfusu az olan bölgelerde zorunluluğa bağlı olarak birkaç sınıfın (ilkokul) bir araya getirilmesi sonucu, müstakil olarak öğretim yapan okullarda öğrenci sayısının azalması, müstakil sınıf oluşturacak kadar öğrenci olmasına rağmen yeterli sayıda öğretmen ve derslik olmaması, okullar arasındaki eğitim kalitesinin farklı olması sebebiyle bazı velilerin çocuklarını daha başarılı olacaklarını düşündükleri okullara kayıt ettirmesi, bazı yerlerde ilkokulun herhangi bir sınıfı oluşturacak norm sayısının çok üzerine çıkması sebebiyle artan kısmın diğer sınıf ile birleştirilmesi, öğrencilerin gelişim seviyeleri ve diğer özel sebeplerden dolayı birleştirilmiş sınıflarda okutulması yönünde talep gelmesi, görev yerlerine atanan öğretmenlerin herhangi bir sebepten dolayı görev yerlerine gelmeyişi gibi sebepler birleştirilmiş sınıf uygulamasına neden olmaktadır (Little, 2004, 5-6). UNESCO'nun bu çalışması göstermektedir ki diğer ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf uygulama nedenleriyle ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulama nedenleri hemen hemen aynıdır.

2.1.7.2. Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar ile ilgili olarak 1951 yılında ülkemize davet edilen Amerikalı eğitimci Prof. K. V. Wofford çalışmaları sonucu sunduğu raporda köy okullarında sınıf sistemi yerine grup sistemi kurulması gerektiğini savunmuştur. Bu rapora göre 1, 2, 3. Sınıfları bir grup 4. ve 5. sınıfları ise ayrı bir grup altında birleştirilmesi tavsiye edilmiştir (Binbaşoğlu, 1999, 2; Erdem, 2015, 16). En son olarak 20.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” gereği yapılan düzenlemeyle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2012). Buna göre 1, 2, ve 3. sınıflar bir grup 4. sınıf ise ayrı bir grup olarak ele alınabilir.

Birleştirilmiş sınıflar, öğretmen, derslik ve öğrenci sayılarına göre oluşturulur. Buna göre (Erdem, 2015, 16; MEB, 2014):

- *Tek öğretmenli okullarda (10 ile 20 arası öğrenci mevcudu bulunan okullar);* 1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur. Bu yönetimi en zor olan birleştirilmiş sınıf biçimidir.
- *İki öğretmenli okullarda (21 ile 40 arası öğrenci mevcudu bulunan okullar);* normal koşullarda 1 ve 2. Sınıf öğrencileri bir grup, 3 ve 4. Sınıf öğrencileri bir

grup olacak şekilde birleştirilmeleri önerilir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi değişkenlere göre farklı şekillerde de tasarlanabilir.

- Üç öğretmenli okullarda (41 ile 50 arası öğrenci mevcudu bulunan okullar); normal koşullarda 1. Sınıf bağımsız, 2 ve 3. Sınıf öğrencileri bir grup, 4. Sınıf bağımsız olacak şekilde uygulama yapılması tavsiye edilir.

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan sınıf birleştirme türleri tablo 3'te gösterilmiştir (MEB, 2012):

Tablo 3: Tavsiye Edilen Sınıf Birleştirme Türleri

Öğretmen Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1 Öğretmen	(1+2+3+4)			
2 Öğretmen	(1+2)		(3+4)	
3 Öğretmen	(1)	(2+3)		(4)

Tablo 3'te birleştirilmiş sınıflar için öğretmen sayısına göre tavsiye edilen birleştirme şekilleri gösterilmiştir. Bunun yanında 2 öğretmenli bir okulda (1) ve (2+3+4) şeklinde ya da (1+2+3) ve (4) şeklinde sınıflar modellenebilir. 3 öğretmenli bir okulda ise (1+2) , (3) ve (4) ya da (1), (2) ve (3+4) şeklinde de sınıflar düzenlenebilir (MEB, 2012). Bu şekilde değişik modellemelerde etkin olan durum ise öğretmenin veya öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarıyla ve dersliklerin yeterlilikleriyle alakalıdır.

2.1.7.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim ve Öğretim

Birden fazla sınıfın bir arada olması birçok olumsuzluğu beraberinde getirecektir. Hem öğretmen hem de öğrenci adına bu olumsuzlukların en aza indirgenmesi için çok iyi bir planlama ve eğitim öğretim faaliyetlerinin organize bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Özellikle farklı gelişim özelliklerine ve bilgi düzeyine sahip olan öğrencilerin bir arada bulunması öğretmenler için en büyük sıkıntılardan bir tanesidir. Öğretmenin, aynı anda farklı konuları anlatmasının imkânsız olmasından dolayı öğretmen sınıfı gruplara ayırarak bazı gruplara ödevli çalışma yaptırmak bazı gruplarla ise aktif

olarak ders konusu işlemek durumundadır. Bu nedenle öğretmen çok dikkatli bir planlama yapmalıdır.

2.1.7.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli ve Ödevli Dersler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmen, dersleri öğretmenli ve ödevli olarak sürdürür (MEB, 2014). Bu sayede birleştirilmiş sınıfın akademik olumsuzluklarının bir kısmı en ekonomik ve verimli şekilde atlatılmış olur.

2.1.7.4.1. Öğretmenli Dersler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli dersler öğrenci ve öğretmenin doğrudan iletişime geçtiği nadide saatlerdir. Öğretmenli derslerde öğretmen öğrencilere kılavuzluk ederek kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve beceriyi kazandırıcı etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapar (Erdem, 2015, 163).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen ile birlikte işlenen derslerde öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeleri güç olan, karmaşık ve zor konulara öncelik verilmektedir. Önemli ve öncelikli konular öğretmenli derslere bırakılmalıdır (MEB, 2014). Burada dikkat edilmesi gereken husus ise öğretmenin bir konuyu birkaç sınıfla ortaklaşa işleyeceği zaman (Hayat Bilgisi) her sınıfın seviyesine uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Daha sonra ödevli derslerde yapılacak olan etkinliklere yol gösterici nitelikte ders sunumu hazırlanmalıdır.

Öğretmenli derslerde öğretmen öğretim için çok iyi hazırlık yapmalıdır, yapılacak öğretimin planı ayrıntılı bir şekilde hazırlanmalıdır, ödevli derslerle bir bütün oluşturacak biçim düzenlenmeli ve işlenmelidir (Erdem, 2015, 163).

2.1.7.4.1.1. Öğretmenli Derslerde Dikkat Edilecek Hususlar

Öğretmenli dersler, zaman planlaması çok iyi yapılması gereken derslerdir. Bu derslerde öğrencilerin derslere aktif bir şekilde derse katılımını sağlayacak ve zaman konusunda tasarrufu sağlayacak araç-gereçlerin önceden hazırlanması gerekmektedir. öğretmenli derslerde öğrenciyi kendi kendine çalışma yapmaya yöneltecek etkinlikler sunulmalı ve öğrenci ön plana çıkmalıdır. Öğretmen ile işlenen derslerde öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurulmalı ve öğrencileri ödevli derslere hazırlayacak nitelikte olmalıdır (MEB, 2000, 25-26).

2.1.7.4.2. Ödevli Dersler

Ödevli dersler öğrencilerin kendi başlarına bırakıldıkları bir etkinlik olarak algılanmamalı aksine ayrıntılı bir planlamaya ve kılavuzluğa ihtiyaç duyulan derslerdir (Erdem, 2015, 164). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde asıl başarı, ödevli geçen derslerde öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları çalışmaların verimliliğine bağlıdır (MEB, 2015).

Erdem'e (2015, 164) göre ödevli derslerde öğretmen çok iyi bir planlama yapmalıdır. Ödevli dersler sadece tekrar amaçlı değil aynı zamanda yeni öğrenmelere hazırlanma aşaması olarak da algılanmalıdır (Erdem, 2015, 164). Ödevli derslerin verimliliğinin diğer bir koşulu ise verilen ödevler kesinlikle grupça ya da bireysel olarak değerlendirilmelidir. Dönütü olmayan ödevler anlamını kaybedecek ve öğrencileri oyalamaktan öteye geçemeyecektir (MEB, 2014).

2.1.7.4.2.1. Ödevli Derslerde Dikkat Edilecek Hususlar

Ödevli derslerde öğrencilere verilecek olan ödevlerin "*sessiz çalışma ödevleri*" konusundaki esaslara göre hazırlanmalı ve öğretmenin planında yer almalıdır. Öğretmen günlük çalışmaları planlarken ödevli derslerde kendi kendine çalışacak öğrencilerin yapacağı işleri onlarla birlikte planlamalı, ihtiyaçları en iyi şekilde karşılanmalı, nasıl çalışacakları öğretmen tarafından iyice açıklanmalıdır. Bu şekilde öğrenci ödevli derse önceden hazırlanmalıdır. Ödevli derslerde öğrencilere verilecek olan ödevlerin amaçları onlara iyice anlatılmalı ve ödev etkinlikleri büyük ve küçük bütün çocuklara hitap edecek tarzda olmalıdır. Ödevli derslerin en önemli kısmı ise yapılan etkinliklerin denetimi ve ödev sonunda değerlendirme yapılmasıdır. Bu sayede verilen ödevler amacına ulaşacaktır. Birleştirilmiş sınıflarda ödevli derslerde verilen ödevlerin amaçları şu şekildedir; öğrencilerin kendi kendine yapıp öğrenmelerine imkan sağlama, öğrencilerin yeni bilgi-beceri ve değerleri kazanmalarını sağlamak, öğrencilere sabırlı ve planlı çalışma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmektir. (MEB, 2000, 27-28).

2.1.7.5. Birleştirilmiş Sınıfların Olumlu Yönleri

Birleştirilmiş sınıf uygulaması bazı eğitimciler ve veliler tarafından ön yargı ile karşılanan bir olgudur. Özellikle ülkemizde ilkokulların %35'ini (MEB, 2012) oluşturan birleştirilmiş sınıflı okullar binlerce öğrencinin eğitimini karşılaması açısından da büyük bir öneme sahiptir (Aksoy, 2008, 84). Bu açıdan bakıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların hem akademik hem sosyal hem de kültürel manada faydalı yönleri de bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sosyal ve kültürel manada faydaları ile ilgili olarak

Thomas ve Shaw (1992, 1) köylerde düşük dereceli bir kaynakla ikame edilen birleştirilmiş sınıf uygulaması köy hayatını ve kültürünü canlı tutacak bir yapıya sahip olduğunu ve kapatılması durumunda köyden kente göçlerin de artacağını savunmuştur.

Birleştirilmiş sınıflı uygulamaların bazı zorluklarının bulunmasına rağmen akademik faydaları da bulunmaktadır (Şeker, 2014, 15). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının akademik faydaları şunlardır (Erdem, 2015, 18; Kuzu ve Aslan, 2013, 1087, Köksal, 2009, 16; Dursun, 2006, 42):

- Birleştirilmiş sınıflar ile birlikte oluşan gruplarda birbirinden farklı yaş, bilgi ve deneyim seviyesindeki öğrencilerin bir arada bulunması onların birbirleriyle yardımlaşma ve birbirlerinden etkileşmesine imkan sağlamaktadır.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile birlikte öğrenci zamanının büyük bir bölümünü kendi kendine çalışma ile geçirir. Bu da öğrencide; kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkanı sunar.
- Öğrenci kendi kendine öğrenmenin beraberinde getirdiği araştırmacı ve merak edici (yenilikleri arama ve bulmada istekli oluşu) kişisel niteliklerin yanında bazı demokratik değerlerin de geliştirilmesinde önemli bir yol almış olacaktır. Bu demokratik değerlerden bazıları ise şunlardır:
 - Yarış ve bireysel yükselme yerine *yardımseverlik ve birlikte iş yapma alışkanlığı*
 - Sürekli bireysel kazanç yerine *paylaşım*
 - Pasif kabullenme yerine *girişimcilik (Yeniliğe açıklık)*
 - Şartlandırma yerine *kişiliğin özgürce gelişmesi*
 - Sorgusuz uyum yerine *eleştirel bakış (özgüven)*
 - Hoşgörüsüzlük yerine *farklılıklara saygılı olma.*

Thomas ve Shaw (1992) ve Miller (1991) gibi araştırmacıların yaptıkları araştırma sonucunda bilişsel olmayan alanda özellikle duyuşsal alanda birleştirilmiş sınıflar her zaman bağımsız sınıflardan daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun yanında Arı'nın 2002 yılında yapmış olduğu araştırmada (İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi "Normal, Taşınmalı ve YİBO" ların karşılaştırılması) öğrencilerde aile özlemi, aşırı sinirlilik ve isteksizlik gibi olumsuzlukların en fazla görüldüğü okul türünün YİBO'lar olduğu, yatılı öğrencilerin tamamında bu rahatsızlıkların gözlemlendiği ortaya

çıkılmaktadır. Bu olumsuzlukların ikinci olarak en fazla gözlemlendiği okul türü taşımalı okullardır (Arı, 2002). Bu da göstermektedir ki yatılı okullara ya da taşımalı eğitime bir alternatif olan birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin bu gibi olumsuzlukları yaşamalarını en aza indirmektedir.

2.1.7.6. Birleştirilmiş Sınıfların Olumsuz Yönleri

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları kendine has bazı özellikler barındırmakta ve bu özellikleri aynı zamanda olumsuz yönleri de meydana getirmektedir (Abay, 2007, 8). Özellikle yüklenilen görev ve sorumluluklar çerçevesinde müstakil sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler ile birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin görev ve sorumlulukları eşit olmayacaktır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda program hedeflerine ulaşmak güçleşecek bu da beraberinde müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda bulunan öğrenciler arasında bir dengesizlik meydana getirecektir (Köksal, 2009, 17-18). Öğretmen açısından bakıldığında hem öğretmen hem müdürlük görevleriyle fazla enerji sarf ederek asıl sorumluluğundan uzaklaşması, öğrenci açısından bakıldığında ise müstakil sınıflı okullardaki yaşlılarından geri kalarak eşit olmayan bir eğitime maruz kalması birleştirilmiş sınıf uygulamasının en olumsuz yanı olarak nitelendirilebiliriz.

Birleştirilmiş sınıflı okulların olumsuz yanlarını sıralayacak olursa (Erdem, 2015, 20; Kazu ve Aslan, 2013, 1087; Köksal, 2009, 12; Dursun, 2006, 44):

- Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluğu artmaktadır.
- Öğretmen öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu sınıf içerisinde etkili bir şekilde sınıf içerisinde gerçekleştirebilmek için yapacağı hazırlık kat kat artmaktadır.
- Birden fazla sınıf okutulduğu için programın hedeflerine ulaşmak güçleşmektedir. Özellikle 1, 2, 3 ve 4. Sınıfların tek bir öğretmen tarafından okutulduğu birleştirilmiş sınıflarda hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi güçleşmektedir.
- Birleştirilmiş sınıf konusunda öğrenmelerin büyük bir çoğunluğunun yeterli bir bilgisi yoktur. Özellikle yeni mezun olmuş öğretmenler birleştirilmiş sınıf konusunda zorluk çekmektedirler.
- Derslerin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı durumlarda tekrar edilmesi imkansızlaşır.

- Yaş farkı olan çocuklar arasında kaynaşma sorunları çıkabilir.
- Birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle köylerde yer aldıklarından dolayı müstakil sınıflı okulların faydalandığı çeşitli olanaklardan faydalanamamaktadır.

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği yanında idarecilik görevlerinin de bulunması, çocukların eğitimiyle ilgilenirken kısıtlı imkanlara rağmen; okulun boyası, kapılar-pencerelerin tamiri, tuvaletlerin temizliği, kanalizasyon gibi işlerle de ilgilenmesi gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğretmenler genellikle yalnız başınadırlar bu da yardımlaşma içerisinde bulunacağı ya da kendisine bir şekilde rehberlik yapacak öğretmenlerin bulunmayışı öğretilerde mesleki yalnızlık duygusu oluşturmaktadır (Tunç, 2013, 13).

Yıldız ve Köksal'ın (2009, 11-13) yapmış olduğu araştırmaya göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının avantaj olarak görünen bazı yönlerinin tam manasıyla gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. Özellikle birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretim programlarının aynı olması nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda belirlenen program hedeflerine ulaşamadığı gözlenmektedir. Bütün bu olumsuzluklar ile birlikte birleştirilmiş ve müstakil sınıflardaki öğrenciler arasında bir uçurum meydana gelmesine sebep olmaktadır.

2.1.7.7. Dünyada Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim

Ülkemizde sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle bütün illerimizde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Bununla beraber birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ülkemize özgü değil dünyanın pek çok ülkesinde (AB ülkelerinin hemen hemen hepsine; ABD, Japonya ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerde; gelişmemiş veya gelişmekte olan diğer ülkelerde) birleştirilmiş sınıf uygulaması mevcuttur (Erdem, 2015, 16).

Bir derslikte tek öğretmen tarafından okutulan birden fazla sınıf olarak tanımlanan ve yabancı kaynaklarda “*multigrade*” olarak adlandırılan birleştirilmiş sınıflı öğretim şekli 19. Yüzyılın sonlarına kadar dünya genelinde özellikle ilkokulda kullanılan bir model olmuştur. ABD’de 1918 yılında tüm devlet okullarının %70,8’i birleştirilmiş sınıflardan oluşurken bu rakam 1980li yıllarda 1000’e kadar düşmüştür (Muse, Smith ve Barker, 1987, 16). Birleştirilmiş sınıf uygulamaları endüstri devrimi ve şehirleşme ile birlikte yerini, homojen yaş ve seviyeleri içeren klasik sisteme bırakmıştır. 1960ların sonlarında, eğitimde yenilenme ve kaynakları doğru kullanma ile birlikte birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yavaş yavaş bitirilmesi amaçlanmıştır. 1980’lerden sonra ise bu anlayış terk edilmiş ve

birleştirilmiş sınıflı okullar daha işlevsel hale getirilmeye başlanmıştır (Aksoy 2008, 85). Birleştirilmiş sınıflarla alakalı olarak eldeki bulgulara göre farklı yıllar ve farklı ülkeler için verilen bilgiler şöyledir (Aksoy, 2008, 85; Murlay-Kayne, 2007, 502; Little; 2005, 4; Hargreaves, Montero, Chau, Sibli ve Tahn, 2001, 502-520):

- 2000 yılında İngiltere’de okulların ilk kademesindeki okulların %25,4’ü birleştirilmiş sınıflı okullardır ve bu okullarda iki veya daha fazla sınıf seviyesindeki öğrenciler tek öğretmen tarafından okutulmaktadır
- ABD’de 1996 yılında 20 eyalette yapılan araştırma sonuçlarına göre temel eğitim okullarının %5’ini birleştirilmiş sınıflı okullar oluşturmakta ve bunların da %95’i iki sınıfın birleştirildiği bir yapıya sahiptir
- Avustralya’da 1988 yılında Terriories’in kuzeyinde %40 oranında birleştirilmiş sınıf bulunmaktadır
- Kuzey İrlanda’da 2002-2003 yılında birleştirilmiş sınıfların oranı %21,6’dır
- Hindistan’da 1996 yılında temel eğitim okullarının %84’ünde üç ya da daha az sayıda öğretmen bulunmaktadır ki bu da iki veya daha fazla sınıfın bir arada eğitim yapılması anlamına gelir
- Peru’da birleştirilmiş sınıfların oranı %78’dir. Bu okulların %41’inde tek öğretmen görev yapmaktadır
- Nepal’de 1998’deki öğretmen-ilkokul oranı %318’dir. Nepal’de temel eğitim 5 yıldır ve pek çok öğretmen birden fazla sınıftan sorumludur
- Sri Lanka’da 1999’da tüm devlet okullarının %63’ünde dört veya daha az sayıda öğretmen bulunmaktadır
- Yunanistan’da 2002 yılında temel eğitim okullarının %31’ini üç veya daha fazla sınıfın bir arada eğitim aldığı birleştirilmiş sınıflar oluşturmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerin geneline bakıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların ekonomik açıdan zayıf olan bölgelerde yer aldığı görülmektedir. Yoksul bölgelerde yer alan okullar da yetersizlikler içerisinde varlıklarını devam ettirmektedirler. Özellikle Asya-Pasifik ülkelerindeki birleştirilmiş sınıflı okullar akademik açıdan oldukça yetersizdir. Gelişmiş ülkelerdeki birleştirilmiş sınıflar incelendiğinde ise bu okullar her ne kadar kırsal alanlarda olsa dahi yeterli ekonomik kaynağa sahiptirler. Birleştirilmiş sınıflı okullar, gelişmekte olan ülkelerde daha çok geçici bir çözüm olarak görülürken gelişmiş ülkelerde ise ekonomik ve akademik açıdan köklü ve kalıcı bir yapıya sahip oldu görülmektedir (Brunswic ve Valerian, 2004, 50; Littler, 2001, 489-490; Brich ve Lally, 1995, 9).

Birleştirilmiş sınıfla öğretim, belli koşullar yerine getirildiğinde hem toplumsal hem de akademik manada olumlu sonuçlar meydana getireceği gibi bu koşullar yerine getirilmeyip kaderine terk edilirse akademik olarak tam bir düş kırıklığı oluşturabilir. Yapılan bazı araştırmalarda da bu konuya dikkat çekilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim için gerekli koşullar şu şekilde belirtilmiştir; birleştirilmiş sınıf olgusunu kabullenmiş ve destekleyen siyasi yapı, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine özel olarak belli aralıklarla pedagojik destek, birleştirilmiş sınıf uygulamasına özel bir öğretim programı, öğretmen ve öğrencilerin faydalanabileceği eğitsel materyaller, birleştirilmiş sınıflar konusunda uzmanlaşmış öğretmenlerin bu okullarda görevlendirilmesi (Brunswic ve Valerian, 2004, 53; Thomas ve Shaw, 1992, 39).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan alan yazı taramasında birleştirilmiş sınıflarda değerlerle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın diğer boyutlarıyla alakalı olan çalışmalar, ilgili araştırmalar kısmında ele alınmıştır.

2.2.1. Birleştirilmiş Sınıf İle İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, araştırma ile bağlantılı olabilecek şekilde, birleştirilmiş sınıflarda yaşanan eğitimsel sorunlar ile birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf kıyaslaması yapan çalışmalar ele alınmıştır.

Pratt'in (1986) "Birleştirilmiş Sınıfları Yararları Üzerine" adlı çalışmasında literatür tarama yöntemi ile 1948-1983 tarihleri arasında birleştirilmiş sınıflar üzerine yapılan 30 adet çalışmanın sonuçları değerlendirilmiştir. Yapılan tarama sonucunda birleştirilmiş sınıfların negatif anlamda hiçbir olumsuz akademik etkisine rastlanılmamıştır. Aksine sosyal ve duygusal anlamda öğrencileri pozitif anlamda etkilediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıfların sosyal anlamda sağlıklı ortamlar olduğunun altı çizilmiştir.

Gibson'un (1994) "Avustralya'da Öğretmenler İçin Kırsal Eğitim Düzenlemeleri: Politika, Uygulama ve Kalite Sorunları" adlı çalışmasında kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve kırsal eğitimin hangi politikalar üzerine oluşturulması gerektiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda doküman analizi ve 24 öğretmenle görüşme yapılarak veriler toplanılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu göreve yeni başlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğretmenler kırsal kesimlerde nasıl bir eğitim verilmesine ilişkin

yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda hazırlayıcı eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Hazırlayıcı eğitimde; halk ile ilişkiler, idari işler ve öğrencilerin değerlendirmesi konularına ağırlık vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Kırsal bölgelere verilecek öğretmenlerin özel bir politika ile seçilmesi gerektiği de ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

McClellan ve Kinsey'in (1999) "Çocukların Sosyal Davranışlarında Karma Yaş ve Aynı Yaş Sınıflarının Etkisi" adlı çalışmasında aynı yaş grubuna sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflar ile karma yaş gurubuna sahip öğrencilerin bulunduğu sınıfların öğrencilerin sosyal davranışlara ne gibi etkisi olduğunu açıklama amaçlanmıştır. Öğretmenlerine sunulan değerlendirme ölçeği ile bilgiler toplanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: karma yaş grubundaki (birleştirilmiş sınıf) çocuklar aynı yaş grubuna sahip çocuklara (müstakil sınıf) oranla sosyal ilişkilerinde daha olumlu oldukları özellikle akran ilişkilerinde aynı yaş grubuna sahip çocuklara nazaran daha az saldırgan oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında karma yaş sınıflarının (birleştirilmiş sınıf) öğrenci merkezli, işbirlikli öğrenme anlamında çocuğa önemli oranda katkısı olabileceği de vurgulanmıştır ancak; bunun için öğretmenlerin tamamlayıcı öğretime stratejilerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir.

Feldman ve Gray'in (1999) "Çocuklarda ve Ergenlerde Birleştirilmiş Sınıflı Eğitimin Faydaları" adlı çalışmasında bazı yaş gruplarının bir arada bulunmasının çocuğa ne gibi faydalar sağladığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: küçük yaş grubundaki çocuklar hem bilgi edinmede hem de becerilerini geliştirmede aktif olarak büyük yaş grubu çocuklardan faydalanır, karışık yaş gruplarının bir arada bulunması farklı düşünme ve becerilerini aktif uygulama noktasında çocuklara eşsiz fırsatlar sunmaktadır, büyük yaş gurubundaki çocuklar küçük yaş gurubundaki çocuklara yardım ederken sorumluluk alma yeteneğini ve özgüvenlerini arttırmaktadır. Aynı zamanda büyük çocuklar öğretmenlerinin de izni ile küçük çocukların eksik kaldığı yerlerde onlara yardım ederek yardımlaşma duygusunu da geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Kadivar, Nejad ve Emamzade'nin (2005) "Birleştirilmiş Sınıfların Etkinliği: Başarıda Bir Anahtar Öge Olarak İşbirlikli Öğrenme" adlı çalışmasında birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğrencilerinin matematik, sosyal beceri ve özgüven durumları karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin matematik ve sosyal beceri durumları müstakil sınıflara göre anlamlı derecede daha iyi oldukları ortaya çıkarken özgüven durumunda ise anlamlı farklılık olmamakla beraber birleştirilmiş sınıf lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş gruplarındaki

öğrencilerin bir arada bulunması ve birlikte projeler yürütmeleri birleştirilmiş sınıfları müstakil sınıflarda pozitif yönde ayırdığı çalışmanın bir diğer sonucudur.

Karaman'ın (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi İle Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin matematik başarıları karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada seviyeleri birbirine yakın olan normal ve birleştirilmiş sınıflardan birer sınıf (4. Sınıf) üzerine yapılan çalışmada normal sınıflarda okuyan öğrencilerin başarı seviyesi birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek oranda çıkmıştır. Bunun sebepleri arasında; birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olmaması, birleştirilmiş sınıflarda yeteri kadar etkinlik yapılamaması, öğrencilerin gerekli materyallere ulaşmada güçlük çekmesi gibi sebepler sayılabilir.

Palavan'ın (2007) “İlköğretim Birinci Kademedeki Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri” adlı tez çalışmasında birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda verilen eğitimi karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi benimsenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” aracılığı ile veriler toplanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler sosyal bilgiler dersi amaçlarına ulaşmada bağımsız sınıflara göre daha yetersiz durumdadırlar. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür.

Sınmaz'ın (2009) “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Düzce İl Örneği)” adlı tez çalışmasında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulamadaki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciler açısından oldukça olumlu bulunduğu ancak birleştirilmiş sınıflı okullarda materyal eksikliği ve zaman yetersizliği nedeniyle tam manasıyla uygulanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yeni programın kazanımlarının çocukların seviyesinin üzerinde olduğu ve etkinliklerin gereğinden fazla olması da programın birleştirilmiş sınıf açısından olumsuz yönleri olarak ifade edilmektedir.

Yıldız'ın (2009) “2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir

Çalışma)” adlı tez çalışmasında 2005 Hayat Bilgisi Ders Programının uygulanabilirliğini, Afyonkarahisar ilindeki birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, incelenmesi ve bu sayede programa katkı sağlanması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile edinilen veriler aracılığı ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu koşullar göz önünde tutularak programın hedeflere ulaşmasında zorluklar yaşandığı bunun yanında velilerin okula karşı ilgisizliği de programın hedeflerine ulaşılmasında olumsuz bir payı olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin görüşlerine göre, programın kazanımlarının kısmen ulaşılabilir olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Yıldız ve Köksal’ın (2009) “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Türkiye’de birleştirilmiş sınıfları daha etkin ve verimli hale getirmenin yollarının aranması amaçlanmıştır. Araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle; birleştirilmiş sınıf uygulamalarının avantajlarının ve sınırlılıklarının ne olduğu, bağımsız sınıflı okullarla aynı programı uygulamalarının beraberinde ne gibi sorunlar getirdiği ve son olarak da birleştirilmiş sınıflarda nasıl bir program uygulanması gerektiğine ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini Ankara ilinde görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfın avantajlı yanlarına ilişkin görüşlerinde “ Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin daha fazla işbirlikçi çalışma imkanına sahip oldukları” maddesi en çok kabul gören madde olurken “Öğrencileri bireysel olarak geliştirmek bağımsız sınıflardan daha kolaydır” maddesi en az kabul gören madde olmuştur, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıf programlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerinde “*Her kademe ve seviyedeki ilköğretim okulunda aynı programın uygulanması sağlanmıştır*” maddesi en çok kabul gören madde olurken “*İlköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluklarının ortadan kaldırılmıştır*” maddesi en az kabul gören madde olmuştur. Birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması gereken programa ilişkin önerilerin istendiği açık uçlu soruya ise öğretmenler çoğunlukla; öğrenci ve sınıf seviyelerini dikkate alınarak birleşik olarak hazırlanmalı, çevre özelliklerini (sosyal, kültürel ve ekonomik) dikkate almalı, özel hedeflerden oluşmalı ve daha az yoğun olmalı cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda problem olarak gördükleri durumlara ilişkin görüşlere verdikleri cevaplar ise şöyledir; öğretmenler

ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşamamaktadırlar, veliler okula yeteri kadar maddi ve manevi olarak katkı sağlamamaktadırlar, öğrenciler çok fazla devamsızlık yapmaktadırlar.

Gür'ün (2010) “Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri adlı tez çalışmasında birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları ise şu şekildedir: Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin programlara müstakil sınıf öğretmenleri daha olumlu bakmışlardır bunun sebebi ise birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu yerlerin kırsal olması, ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerinin düşük olması olarak söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin kıdemlerine göre bakıldığında öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe programa yaklaşımlarının da daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebi ise tecrübesiz öğretmenlerin daha çok, birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaları ve okul aile işbirliğini sağlamada zorlandıkları bilinmekte bu etkenlerin de programa bakış açısını olumsuz hale getirdiği düşünülmektedir.

Kazu ve Aslan'ın (2011) “Birleştirilmiş Sınıf uygulamasına Karşılaştırmalı Bir Bakış,. Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya Örnekleri” adlı çalışmasında birleştirilmiş sınıf uygulamasının farklı ülkelerdeki uygulamalar bağlamında karşılaştırarak irdelenmesi amaçlanmıştır. Literatür tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada ortaya şu sonuçlar çıkmıştır: araştırmaya dahil olan ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ülkemizdeki öğretmenler gibi aynı zamanda idari görevi de yürütmek durumundadır bu ise dersleri zamanında yetiştirememesi sorununu ortaya çıkarmaktadır, bu ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf öğretmenleri köy hayatına uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler ve bu duruma bağlı olarak öğretmenlerde yetersizlik duygusunu ön plana çıkartmaktadır, öğretim programlarıyla ilgili olarak birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitaplarının olmaması çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir, bu ülkelerde en büyük sorunlardan biri de yeni mezun olan öğretmenlerin bu okullarda görev almasıdır, öğretmenler ders için gerekli materyallere ulaşmakta güçlük çekmektedirler, veliler eğitim öğretim anlamında destek sağlama noktasında yetersizdirler.

Kazu ve Aslan'ın (2012) “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)” adlı çalışmasında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenleri ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sekiz

birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak toplanan veriler aracılığı ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: katılımcıların çoğu hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarını çevre koşullarına göre düzenlenmiş, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, ulaşılabilir düzeyde olduğunu belirtirken az sayıda katılımcı kazanımların soyut olduğunu ve öğrencilerin anlamlandıramadığını belirtmiştir. Hayat bilgisi öğretim programının uygulanması esnasında yaşanan sorunları katılımcılar; ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük seviyede olması, yeterli materyalin olmaması ve velilerin ilgisizliği şeklinde belirtmişlerdir.

Saraçoğlu, Büyük ve Tanık'ın (2012) "Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri" adlı çalışmasında birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından bilimsel süreç beceri düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli ile desenlendirilen bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin bilimsel beceri seviyesinin bağımsız sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır bunun sebebi olarak ise birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin program hedeflerinin çoğuna zaman yetmemesinden dolayı ulaşamaması olarak ifade edilirken bağımsız sınıflardaki bilimsel becerilerin daha yüksek olmasının sebebi ise bu sınıflardaki çocukların benzer hazır bulunuşluk ve olgunlaşma seviyesine sahip olmaları olarak ifade edilmektedir.

Külekçi'nin (2013) "4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda olumlu olumsuz yansımalarını birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile toplanmış olup araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: yeni sistem ile birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokula geçmeleri bununla birlikte öğrenci sayısının azalması bu sayede öğretmenin yükünün hafiflemesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilirken 60-66 ay arası çocukların okula başlaması ve yeni müfredatla birinci sınıf derslerinin oyun ağırlıklı olması diğer sınıflardaki öğrencilerin dikkatini dağıtması olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Yurtiçi ve yurt dışında birleştirilmiş sınıflı okullar ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, ülkemizdeki araştırmaların birbirine paralel sonuçlar ortaya çıkardığı

gözlemlenirken yurt dışı araştırmalarda ise birleştirilmiş sınıflar ile ilgili daha pozitif bakış açılarını içeren sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Ülkemizdeki araştırmalarda genellikle birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin müstakil sınıflı okullardaki öğrencilere göre daha yetersiz koşullarda eğitim almalarından, velilerin ilgisizliğinden, hazır bulunuşluk açısından yetersizliklerinden, araştırma ve görsel materyal yetersizliğinden, birleştirilmiş sınıf planlamasındaki zorluklardan dolayı birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki öğrenciler arasında müstakil sınıf lehine seviye farkı olduğu gözlemlenmiştir. Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilerin buldukları koşulların avantajlı taraflarını kullanarak sosyal becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin müstakil sınıflı okullardaki öğrencilere oranla daha gelişmiş oldukları gözlemlenmektedir.

2.2.2. Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, yapılan araştırma ile paralel olabileceği düşünülen hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların ve değerlerin (duyuşsal kavramların) gerçekleşme düzeyleri ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Aslan'ın (2007) “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanma Düzeyleri” adlı çalışmasında ilköğretimin birinci basamağında öğrencilere kazandırılması gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin hangi düzeyde kazandırılabilindiğinin ve öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır: ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel değerleri kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken kıdem değişkenine göre 5 ve altı hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu görölmektedir. Bunun yanında alt sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının diğer grupların ortalamalarından daha yüksek olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin, temel değerlerin yeteri kadar kazandırılmamasının nedenleri üzerine belirttiği görüşler ise şu şekildedir; öğrenci velilerinin ilgisiz ve bilgisiz olması, velilerin ekonomik yetersizlikleri, okulda materyal eksikliğinin olması ve öğrenci sayısının fazlalığı.

Narin'in (2007) “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini

kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından araştırmanın alt problemleri ile ilgili anket aracılığı ile nitel veriler ise öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü hayat bilgisi öğretim programında yer alan bilgileri ve beceriler, vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazandırması bakımından yeterli bulmaktadır. Ancak öğretmenler bilgi düzeyinde ulusal ve evrensel değerleri sıralama bilgisi kazandırma bakımından ve Cumhuriyeti korumak ve güçlendirmek için yapılması gerekenleri söyleme-yazma bilgisi bakımından, programda yer alan bilgilerin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişleridir. Araştırmanın nitel boyutunu sonuçlarında da hayat bilgisi öğretim programının vatandaşlık ile ilgili değerleri kazandırmada yeterli olmadığı görülmektedir.

Çakır'ın (2007) "Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi" adlı çalışmasında ilköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni hayat bilgisi programında yer alan kazanımların, önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyinin öğretmen görüşleri çerçevesinde, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ise şöyledir: öğretmenler hayat bilgisi öğretim programı ile ilgili genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmacıya göre öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinde önemli ölçüde eksiklikler vardır bu nedenle öğretmenlerin bir uzman tarafından eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Şeref'in (2008) "3. Sınıf Yeni Hayat Bilgisi Dersi Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi" adlı çalışmasında yeni hayat bilgisi öğretim programının kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada hedeflenen beceriler ve kişisel nitelikler ne derece kazandırıldığı araştırılmıştır. Araştırmada kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kazanımların gerçekleşme düzeyine daha olumlu baktıkları ortaya çıkarken mesleki kıdemde ise her kazanıma farklı mesleki kıdemdeki öğretmenler olumlu yaklaşmışlardır. Araştırma geneline bakıldığında üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi programına öğretmenlerin olumlu yaklaştığı görülmektedir.

Türkeş',n (2008) "İlköğretim 1. Kademe 1-3 Sınıf Hayta Bilgisi Dersinde Yer Alan Okul Heyecanım Temasının Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)" adlı çalışmasında 1. kademe hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan okul heyecanım temasının kazanımlarının gerçekleşme düzeyini

Balıkesir ili ilköğretim okullarında görev yapan 1. ve 3. sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemini kullanıldığı bu çalışmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre birinci sınıf öğrencilerinin okul heyecanı ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri “bazen” seçeneği çoğunluk olarak tercih edilirken öğretmenler üçüncü sınıf öğrencileri için ise “her zaman” seçeneğini tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Kaya'nın (2009) “Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde hayat bilgisi öğretim programında ifade edilen duyuşsal yoğunluklu kazanımların ulaşıma düzeylerini öğrenci görüşlerine göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Duyuşsal Kazanım Ölçeği” geliştirilmiş ve Bolu il merkezinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında ikinci sınıflara uygulanmış daha sonra aynı sınıflara 2008-2009 eğitim öğretim yılında tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; hayat bilgisi öğretim programının; iletişim becerilerini geliştirmede, farklılıklara saygılı olma (hoşgörü), duyguların paylaşımı ve duyguların kontrolü, kaynakları verimli kullanma, işbirliğine önem verme, özgüven, gruplar arası dayanışma, yeniliğe açıklık ile ilgili kazanımların üçüncü sınıfta daha yüksek bir ortalama ile gerçekleşmesi konusunda başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kılınç'ın (2010) “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Etik Bilinç Geliştirme Açısından Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında hayat bilgisi öğretim programında etik konusuna ilişkin belirlenen kazanım, kişisel nitelikler, değerler ve yaşam becerilerinin etik bilinç kandırma yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar, kişisel nitelikler ve yaşam becerileri sayesinde etik bilincini yeterli düzeyde kazandıkları görüşü ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında kıdem değişkenine göre en fazla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, sınıf değişkenine göre ikinci sınıf öğretmenleri hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların, kişisel niteliklerin ve yaşam becerilerinin etik bilinci kazandırmada yeterli olduğu yönünde en yüksek ortalamaya sahip değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Narman'ın (2011) “İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Duyuşsal Kavramların Gelişim, Program ve Beceri Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında öğretmen algılarına göre hayat bilgisi öğretim programında yer alan duyuşsal kavramların

gelişimsel açıdan öğrencilere uygunluk, programda yer verilme, davranışa dönüşme düzeylerine bakılmış ve bu düzeylerin öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşma olup olmadığı incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmen algılarına göre duyuşsal kavramlar genel itibariyle öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Öğretmenler öğrenci seviyesine en düşük kavramın sabır olduğunu düşünmektedirler. Hayat bilgisi öğretim programında yer alan duyuşsal kavramların yeterliliği ile ilgili olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, hayat bilgisi öğretim programındaki duyuşsal kavramların yeterliliğini daha olumlu bulmaktadırlar. Öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında, öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe duyuşsal kavramların programdaki yeterliliğine ilişkin görüşler daha olumlu hal almaktadır. Öğrencilerin programdaki duyuşsal kavramların davranışa dönüştürme düzeylerine ilişkin sonuçlarda ise öğretmenler genellikle kısmen yeterli cevabını vermişlerdir. Kıdem değişkenine göre, kıdemi yüksek olan öğretmenler programdaki duyuşsal kavramların davranışa dönüştürülmesine ilişkin daha olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir.

Bahçe'nin (2013) "Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında hayat bilgisi öğretiminde, değerlerin kazandırılma düzeylerinin, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır: öğretmenler hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla genellikle grupla öğretim teknikleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenler ders kitaplarındaki etkinlikleri değerleri kazandırmada yeterli gördükleri ve ek kaynaklara ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. değerlerin öğretilmesi esnasında aile okul iş birliğinin önemi ön plana çıkarken özellikle teknoloji ve dolayısıyla medyanın çocukların değer kazanımlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Turan'ın (2015) "Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin programdaki değerler ve bunların eğitime yönelik kullandıkları yöntemler, karşılaştıkları güçlükler ve "saygı -sevgi" değerlerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanılmıştır. Araştırmada öğretmenlere

hayat bilgisi ders programında yer alan değerler ile ilgili; en önem verdikleri değerler, bu değerleri öğretirken hangi yöntemleri kullandıkları, değerlerin öğretimi esnasında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları sorulmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğretmenler hayat bilgisi öğretim programında en çok sevgi, saygı, hoşgörü, özsaygı, özgüven, barış ve vatanseverlik değerlerine önem vermektedirler. Öğretmenler değerlerin kazandırılması esnasında değerler ile ilgili kazanımların soyutluğundan, kazandırılmak istenen değerlerin öğrenciler tarafından uygulamaya geçirilemeyişinden ve özellikle velilerin ilgisizliği nedeniyle birtakım sorunlar ile karşılaştıklarından dolayı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Hayat bilgisi ile ilgili ele alınan araştırmalar yurt içindeki ve 2005 sonrası çalışmaları kapsamaktadır. Bunun nedeni araştırmanın 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile ilgili olduğundandır. Bu perspektif ile yapılan çalışmalar tarandığında yeni hayat bilgisi programındaki kazanımların öğretmen görüşlerine göre olumlu bir şekilde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, genellikle sosyal bilimlerde kullanılan iki ya da daha fazla araştırma tekniğini içinde barındıran bir yöntemdir (Green, Krayder ve Mayer, 2005, 274). Farklı yöntemler ile toplanan veriler, aynı konuya ilişkin, birbirini teyit etme amacıyla kullanılması veya herhangi bir yöntemle toplanan verilerde beklenmeyen bir sonuçla karşılaşıldığında diğer yöntem sayesinde elde edilen verilerin ışığında açıklama yapılması tek bir yöntemin zayıflığını ortadan kaldırmakta bu sayede araştırmanın inandırıcılığını dolayısıyla kalitesini daha güçlü hale getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 352).

Karma yöntem çalışmaları, nitel ve nicel yöntemlerin basit bir şekilde bir araya gelmesi olarak anlaşılmaması gerekmektedir. Nitel ve nicel yöntemlerden elde edilen verilerin çalışmanın derinliğini arttıracak şekilde bir araya getirilmesi karma yöntemin en önemli avantajıdır. Karma yöntemin araştırmaya ve araştırmacıya bir diğer katkısı, araştırma esnasında cevap aranan soruların araştırmacının diğer çalışmalarına da ışık tutmasıdır. Karma araştırma yönteminin kullanım gerekçeleri şu şekilde ifade edilebilir; ölçek, form ve anket gibi veri toplama araçlarının geliştirilmesi, elde edilen verilerin nitel ve nicel yöntemler aracılığı ile çapraz bir şekilde onaylanması, farklı pencerelerden karmaşık gibi gözükten durumların kolayca keşfedilmesi şeklinde ifade edilebilir. (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014, 67-69).

Araştırma açımlayıcı sıralı desene göre yürütülmüştür. Creswell ve Plano Clark'a (2014, 79) göre iki aşamadan oluşan açımlayıcı sıralı desende araştırmacı, öncelikli olarak nicel verileri toplayıp çözümler daha sonra ise nitel verileri toplar. Araştırmacı, nicel verilerden elde edilen sonuçların nitel verilerle açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar. Açımlayıcı sıralı desenin amacı nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi ve örneklendirilmesidir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desene uygun olarak önce nicel boyut ardından nitel boyutun açıklanmasına katkı getirecek olan nitel boyut ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri var olan duruma dayalı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla bu çalışmada, betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde önemli olan, var olanı değiştirmeden gözlemeyebilmektir (Karasar, 2013, 77). Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmaya konu olan problemin derinlemesine incelenmesi, çeşitli veri toplama araçlarıyla güvenilir sonuçlara ulaşılması amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışma deseniyle elde edilen bulgular benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 83).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bartın merkez ve ilçelerinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı müstakil ve birleştirilmiş ilkokullarda görev yapan 1., 2. ve 3. sınıfları okutan 326 öğretmen oluşturmaktadır. Ek-1'de araştırmanın çalışma evreni ve örneklemini içerecek şekilde müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1., 2. ve 3. sınıfları okutan öğretmenlere ilişkin sayısal bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlayan bir örnekleme türüdür. Tabakalı örnekleme yönteminde probleme etki edeceği düşünülen bir değişkene göre evren, homojen alt gruplara ayrılır (Büyüköztürk vd., 2014, 86). Araştırmada, çalışma evreni içindeki alt gruplar; birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler, müstakil sınıf okutan öğretmenler (bu alt gruplar içinde de) 1., 2. ve 3. sınıf okutan öğretmenler şeklinde tabakalara ayrılarak bu gruplar içerisinde seçkisiz örnekleme yoluyla örneklem belirlenmiştir.

Araştırmada, çalışma evrenini oluşturan öğretmenlerin hepsine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı öğretmenlerin yoğunlukları nedeniyle anketleri dolduramaması, bazı öğretmenlerin ise çeşitli sebeplerden dolayı okulda bulunmayışı nedeniyle çalışma evreninin tamamına ulaşamamıştır. Müstakil sınıflı ilkokullarda ilkokul 1. sınıf okutan 96 öğretmenden 79'una; ilkokul 2. Sınıf okutan 94 öğretmenden 76'sına; ilkokul 3. sınıf okutan 107 öğretmenden 84'üne ulaşılmıştır. Müstakil sınıflı okullarda toplamda 239

öğretmene ulaşılmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda 1., 2. ve 3. sınıf okutan toplam 29 öğretmenden 26'sına ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin 265'i (evrenin %81,29'u) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 4'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri.

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	142	53,6
	Erkek	123	46,4
Mezuniyet Durumu	Ön Lisans	40	15,1
	Lisans	217	81,9
	Y. Lisans	8	3,0
Mezun Olunan Okul Türü	Eğt. Fakültesi	177	66,8
	Eğt. Enstitüsü/ Eğt. Yks. Okl	49	18,5
	Diğer	39	14,7
Kıdem	0-5 yıl	27	10,2
	6-10 yıl	43	16,2
	11-15 yıl	50	18,9
	16-20 yıl	64	24,1
	21yıl ve üzeri	81	30,6
Görev Yapılan Okul Türü	Müstakil Sınıflı Okul	239	90,2
	Birleştirilmiş Sınıflı Okul	26	9,8
Görev Yapılan Okul	Orta Düzey	201	75,8
Çevresinin Sosyo- Ekonomik Düzeyi	Düşük Düzey	64	24,2
	Toplam	265	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 142'u (%53,6) kadın 123'u (%46,4) erkek olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumuna bakıldığında öğretmenlerin; 40'ı (%15,1) ön lisans mezunu, 217'i (%81,9) lisans mezunu, 8'i (%3) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde; 177'sinin (%66,8) eğitim fakültesi mezunu, 49'unun (%18,5) Eğitim yüksek okulu/eğitim enstitüsü mezunu, 39'unun (%14,7) ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Kıdeme göre bakıldığında; 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 27 (%10,2), 6-10 yıllık deneyime sahip olanların sayısı 43 (%16,2), 11-15 yıllık deneyime sahip olanların sayısı 50

(%18,9), 16-20 yıllık deneyime sahip olanların sayısı 64 (%24,2), 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin sayısı ise 81 (%30,6)'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%59,0'ı) deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türüne göre; müstakil sınıflı okullarda 239 (%90,2), birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ise 26 (%9,8)' dir. Görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik durum değişkeniyle ilgili olarak öğretmenlerden görev yaptıkları okulların bulunduğu çevre içerisindeki ailelerin gelir düzeylerine göre cevap vermeleri istenilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin 201'i (%75,8) orta gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarını okuturken 64'ü (%24,2) düşük gelire sahip ailelerin çocuklarını okutmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunu, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda 1., 2., ve 3. sınıf okutan ilkököl öğretmenleri oluşturmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden sağlanan verilerin aktarılması esnasında, öğretmenlerin bilgilerinin gizliliği adına kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlere verilen kodlar şu şekildedir; "BSÖ1, MSÖ2, MSÖ3, BSÖ4, BSÖ5, BSÖ6, MSÖ7, MSÖ8, MSÖ9, MSÖ10" şeklindedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri BSÖ, müstakil sınıf öğretmenleri ise MSÖ olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Maksimum örneklem yöntemindeki amaç araştırma konusuna dâhil olan bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 137). Bu çeşitliliği sağlamak için cinsiyet, okul türü, görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu, mezun olunan okul, kıdem ve okutulan sınıf değişkenleri dikkate alınarak farklılıklar yansıtılmaya çalışılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel bilgilere göre dağılımı

Öğretmen Bilgisi	Cinsiyet	Sosyo- Ekonomik Düzye	Okul Türü	Mezun Olunan Okul	Kıdem	Okutulan sınıf
<i>BSÖ1</i>	Erkek	Alt	B. Snf	Eğt. Fk.	16-20 yıl	1-2
<i>MSÖ2</i>	Erkek	Orta	M. Snf	Eğt. Fk.	16-20 yıl	1
<i>MSÖ3</i>	Kadın	Orta	M. Snf	Eğt. Ens.	21 +	2
<i>BSÖ4</i>	Kadın	Alt	B. Snf	Eğt. Fk.	6- 10 yıl	3-4
<i>BSÖ5</i>	Kadın	Alt	B. Snf	Eğt. Fk.	6- 10 yıl	1-2-3-4
<i>BSÖ6</i>	Erkek	Alt	B. Snf	Eğt. Ens.	21 +	1-2-3-4
<i>MSÖ7</i>	Kadın	Alt	M. Snf	Eğt. Fk.	6- 10 yıl	2
<i>MSÖ8</i>	Kadın	Alt	M. Snf	Gzl.S. Fk.	16- 20 yıl	3
<i>MSÖ9</i>	Erkek	Orta	M. Snf	Eğt. Ens.	21 +	3
<i>MSÖ10</i>	Kadın	Orta	M. Snf	Eğt. Fk.	16- 20 yıl	1

Tablo 5 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü erkek, altısı kadındır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin altısı alt, dördü orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapmaktadırlar. Bunun yanında görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü birleştirilmiş sınıflı okullarda (BSO) altısı ise müstakil sınıflı okullarda (MO) görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin üçü 6- 10 yıl, dördü 16- 20 yıl, üçü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine bakıldığında altı öğretmen Eğitim Fakültesi mezunu, üç öğretmen Eğitim Enstitüsü mezunu, bir öğretmen ise Güzel Sanatlar Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Müstakil sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerden iki tanesi birinci sınıf, iki tanesi ikinci sınıf ve iki tanesi üçüncü sınıf; birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerden ise iki tanesi tek öğretmenli diğer ikisi ise iki öğretmenli okullarda görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, hazırlanan anketler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Anketler kişisel bilgiler, kazanım maddeleri ve açık uçlu sorular olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Müstakil sınıf okutan öğretmenlere uygulanan anketin kişisel bilgiler kısmı sekiz, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere uygulanan anketin kişisel bilgiler kısmı ise dokuz sorudan oluşmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine farklı olarak ayrıca sınıfın birleştirilme şekli ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Bunun dışında

anket maddelerini; hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kapsayan kazanımlar oluşturmaktadır. Tablo 6’da Anket maddelerini oluşturan kazanımlar değer, tema ve sınıf düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6: Özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımlar

DEĞERLER	TEMALAR								
	Okul Heyecanım			Benim Eşsiz Yuvam			Dün, Bugün, Yarın		
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	3.S.
Özgüven	A.1.1.	A.2.8.	A.3.27	B.1.8.	B.2.14.	B.3.9	C.1.5	C.2.2	-
	A.1.2.	A.2.13.	A.3.28	B.1.9.	B.2.23	B.3.19		C.2.3	
	A.1.3.	A.2.20.	A.3.30	B.1.16	B.2.24				
Yardımseverlik				B.1.17					
	A.1.13.	A.2.9	A.3.19	B.1.13.	B.2.19			C.2.20	-
	A.1.14.	A.2.10		B.1.14					
Yeniliğe Açıklık	A.1.15.	A.2.33							
	A.1.29.	A.2.7		B.1.20.	B.2.16	B.3.19	C.1.7.	C.2.6	-
		A.2.33			B.2.18	B.3.31		C.2.9	
				B.2.27	B.3.33		C.2.10		

Tablo 6’da da görüldüğü gibi 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine kazanımların farklı oluşu nedeniyle, 3 farklı anket uygulanmıştır. 1. sınıf öğretmenlerine uygulanan anket 18; 2. sınıf öğretmenlerine uygulanan anket 23; 3. sınıf öğretmenlerine uygulanan anket ise 11 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada anket maddeleri “Hiç Gerçekleşmedi”=1 (1.00- 1.80), “Çok Az Gerçekleşti”=2 (1.81- 2.60), “Kısmen Gerçekleşti”=3 (2.61- 3.40), “Büyük Oranda Gerçekleşti”=4 (3.41- 4.20), “Tamamen Gerçekleşti”=5 (4.21- 5.00) şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca bir sütun daha açılarak kazanımı gerçekleştiren öğrenci sayıları da istenmiştir.

Anketin son kısmında ise iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu açık uçlu sorular şunlardır: “Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” ve “Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?”

Araştırmada daha derinlemesine bir bilgiye ulaşmak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, araştırma konusu ile alakalı sorulara cevap ararken aynı zamanda görüşmenin gidişatına göre araştırma konusu temelinde daha derin bilgiler de edinebilmektedir (Güler,

Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013, 113). Taslak olarak hazırlanan görüşme formu, araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde dokuz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında eğitim programları alanında uzman; biri profesör, biri doçent, dördü yardımcı doçent olan altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, 302) göre uzman incelemesi iki biçimde yapılabilir. Bunlardan ilki uzmanın araştırmacı ile bir araya gelerek görüşme formu üzerinde sözel olarak tartışılması ve değerlendirilmesidir. Diğer uzman inceleme şekli ise araştırmacının araştırma desenine, bunların analizine ve sonuçların yazımına ilişkin tüm dokümanları topladığı ham verilerin tamamını da ekleyerek bir uzmana göndermesidir. Taslak görüşme formu, dört uzmanla birebir değerlendirilirken iki uzmana mail ortamında gerekli bilgiler ulaştırılıp görüşme formu hakkında görüşleri istenmiştir. Sonuç olarak uzmanların da görüşlerinden faydalanılarak görüşme formunda; dil ve anlatım, soruların kapsamı, yönünden değişikliklere gidilmiş ve forma son şekli verilerek dört sorudan oluşan nihai yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir (Ek- 3).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, 18.05.2015-05.06.2015 tarihleri arasında toplanılmıştır. Verilerin toplanılmasına başlamadan önce Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Araştırmanın nicel veri toplama aracı olan "Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme Anketi", araştırmacı tarafından yakın bölgelerde yer alan okullara gidilerek öğretmenlere ulaştırılmıştır. Uzak bölgelerde yer alan okullara ise kurum müdürleri ve okuldaki öğretmenler aracılığıyla anket ulaştırılmış ve aynı yol ile toplanmıştır. Okullardaki öğretmen sayısı göz önüne alınarak müstakil sınıflı okullara 297 adet, birleştirilmiş sınıflı okullara ise her okula 1., 2., ve 3. sınıf anketleri olmak üzere üçer anket toplamda 60 anket olarak belirlenmiştir. Toplamda 327 anket gönderilmiş olup bu anketlerden 291'i geri dönmüştür.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır (Ek-3). Görüşmeler bazı öğretmenlerin isteğine göre okul saati bitiminde okulda ya da okul dışında ve saatinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler genellikle 35-45 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin analizinde SPSS 19 paket programından faydalanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, normallik testi (Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk), homojenlik testi (Levene), bağımsız gruplar t testi varyans (Anova) analizi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılıkların bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyeti ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu gibi iki değişkenli durumlarda ilk olarak normallik testi (Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk) uygulanmış normallik gösteren gruplara bağımsız guruplar t testi, normallik göstermeyen iki değişkenli gruplara parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi işlemi yapılmıştır.

Kıdem, mezuniyet durumu, mezun olunan okul türü gibi üç veya daha fazla değişkenin olduğu durumlarda ise varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu zaman LSD testine başvurulmuş ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu yorumlanmıştır. Normallik göstermeyen üç veya daha fazla değişkenli gruplarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz aşamalarına uygun olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256) analiz edilmiştir. Daha önceden belirlenmiş temalara göre, elde edilen bulgular doğrudan alıntılar ile sunulmuş ve problem doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Son olarak nicel verilerle birlikte sonuç ve tartışma kısmında çıkarımlarda bulunulmuştur.

4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve bunlara dayalı olarak yorumlar yapılmıştır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.1.1 Müstakil Sınıflarda Okuyan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri

Kazanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Müstakil sınıflarda okuyan birinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri

<i>Değerler</i>	\bar{X}	SS
Özgüven	3,83	0,51
Yardımseverlik	3,54	0,66
Yeniliğe Açıklık	3,77	0,69

Tablo 7’ye bakıldığında müstakil sınıflı okullarda birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre birinci sınıflar hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven değeri ile ilgili kazanımların genel olarak ($\bar{X}= 3,83$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Bununla birlikte özgüven değeri ile ilgili kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “B.16.Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerler ne kadar önem verildiğini gözlemler” ($\bar{X}= 3,45$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “A.3.Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir” kazanımını ($\bar{X}= 4,14$) olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların birinci sınıf öğrencileri tarafından ($\bar{X}= 3,54$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “A.13.Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeninin açıklar” ($\bar{X}= 3,27$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “B.13.Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir” ($\bar{X}= 3,96$) olduğu görülmektedir.

Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyine genel olarak bakıldığında bu kazanımların ($\bar{X}= 3,77$)

büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımlar arasında en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “C.7.Geçmişten günümüze kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar” ($\bar{X}= 3,50$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “B.20.Ailesindeki liderin, liderlerin ailedeki rolünü fark eder” ($\bar{X}= 3,99$) kazanımının olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri ile kazanımları gerçekleştiren tahmini öğrenci sayılarının paralel olduğu görülmektedir.

4.1.1.1.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda birinci sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımsever ve yeniliğe açıklık değerlerini kapsayan kazanımları gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 8’de şu şekilde gösterilmiştir;

Tablo 8: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Kadın	45	40,68	1830,50	689,500	0,590
	Erkek	32	37,89	1250,50		
<i>Yardımseverlik</i>	Kadın	45	39,29	1768	733	0,923
	Erkek	32	39,79	1313		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Kadın	45	40,46	1820,50	699,500	0,660
	Erkek	32	38,20	1260,50		

Tablo 8’de görüldüğü gibi müstakil sınıflarda özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.1.2.Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin buldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Sosyo-ekonomik düzey</i>	<i>N</i>	<i>Sıralama Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Orta	60	42,46	2547,50	362,500	0,034*
	Düşük	18	29,64	533,50		
<i>Yardımseverlik</i>	Orta	60	42,80	2568	342	0,018*
	Düşük	18	28,50	513		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Orta	60	44,01	2640,50	269,500	0,001*
	Düşük	18	24,47	440,50		

Tablo 9’da görüldüğü gibi müstakil sınıflarda birinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda öğrenim gören öğrenciler; özgüven değeri (U=362,500; p<0,05), yardımseverlik değeri (U=342; p<0,05) ve yeniliğe açıklık değeri (U=269,500; p<0,05) ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri orta düzeyde gelire sahip okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullardaki birinci sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>M. Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>SD</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Ön Lisans	5	48,70	2	1,815	0,403
	Lisans	71	39,30			
	Yüksek Lisans	2	23,75			
<i>Yardımseverlik</i>	Ön Lisans	5	45,30	2	1,311	0,519
	Lisans	71	39,54			
	Yüksek Lisans	2	23,75			
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Ön Lisans	5	53,80	2	2,512	0,285
	Lisans	71	38,77			
	Yüksek Lisans	2	29,50			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven (KWH=1,815; p >0,05) yardımseverlik (KWH= 1,311; p >0,05) ve yeniliğe açıklık (KWH=2,512; p >0,05) değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ancak; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımlar ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre, birinci sınıf öğrencilerinde daha yüksek gerçekleşme düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Her üç değer ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre öğrenciden beklentilerinin daha yüksek olması ve program bilgisi anlamında daha ihtisas sahibi olmaları öğrencilerinin bu değerlere ilişkin kazanımlarda biraz daha geride olduklarını düşünmelerine sebep olmuş olabilir.

4.1.1.4. Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda birinci sınıf okutan öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri ile öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Mezun</i>			<i>SD</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
	<i>Olunan Okul</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>			
Özgüven	Eğt. Fak.	63	38,68	2	0,860	0,650
	Eğt. Ens.	8	46,50			
	Diğer	7	38,86			
Yardımseverlik	Eğt. Fak.	63	37,94	2	1,803	0,406
	Eğt. Ens.	8	48,69			
	Diğer	7	43			
Yeniliğe Açıklık	Eğt. Fak.	63	37,50	2	2,790	0,248
	Eğt. Ens.	8	45,63			
	Diğer	7	50,50			

Tablo 11’e bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okul ile öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.1.1.5. Birinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda birinci sınıf okutan öğretmenlerin mesleki deneyimleri (kıdem) ile öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerinin özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.

Değerler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	V	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Özgüven	0-5	8	3,69	0,57	Gruplar arası	0,65	4	0,163	0,602	0,662
	6-10	12	3,77	0,55						
	11-15	17	3,82	0,54						
	16-20	22	3,80	0,49	Grup içi	19,744	73	0,270		
	21 +	19	3,98	0,0						
	Toplam	78	3,83	0,51	Toplam	20,396	77			
Yeniliğe Açıklık	0-5	8	3,63	0,68	Gruplar arası	1,996	4	0,499	1,076	0,375
	6-10	12	3,97	0,63						
	11-15	17	3,73	0,57						
	16-20	22	3,59	0,78	Grup içi	33,850	73	0,464		
	21 +	19	3,95	0,68						
	Toplam	78	3,77	0,68	Toplam	35,846	77			

Tablo 12'de birinci sınıf öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin özgüven (F=0,602; p >0,05) ve yeniliğe açıklık (F=1,076; p > 0,05) değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 13: Birinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.

Değerler	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	SD	KWH	P
Yardımseverlik	0-5 yıl	8	42,44	4	4,543	0,338
	6-10 yıl	12	35,71			
	11-15 yıl	17	42,79			
	16-20 yıl	22	32,43			
	21 yıl +	19	45,89			

Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin yardımseverlik (KWH=4,543; $p>0,05$) değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13 beraber değerlendirildiğinde, Tablo 12 ve Tablo 13'e göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin özgüven ($\bar{X}=3,98$) ve yardımseverlik (SO=45,89) değerlerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Tablo 13'te ise eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin özgüven ve yardımseverlik değerlerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, tecrübeli öğretmenlerin öğrencilerinin bu değerlere ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyi daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. Müstakil Sınıflarda Okuyan İkinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıfları okutan öğretmenlerin, öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Müstakil sınıflarda okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri

<i>Değerler</i>	\bar{X}	SS
Özgüven	3,88	0,53
Yardımseverlik	3,68	0,59
Yeniliğe Açıklık	3,66	0,64

Tablo 14'e bakıldığında genel ortalama itibarıyla ikinci sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven değerine ilişkin kazanımların ($\bar{X}= 3,88$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıf öğretmen görüşlerine göre ikinci sınıflarda özgüven değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "B.14.Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır" kazanımını ($\bar{X}= 3,13$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "C.3.Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek ve içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu değişimlerin doğal bir olgu olduğunu kavrar" kazanımını ($\bar{X}= 4,49$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların ikinci sınıf öğrencilerinde büyük oranda ($\bar{X}= 3,68$) gerçekleştiği görülmektedir. Yardımseverlik

değerine ilişkin kazanımlar içerisinde en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “C.20.Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştır” kazanımını ($\bar{X}= 3,20$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “B.19.Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar” kazanımını ($\bar{X}= 4,08$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların ikinci sınıf öğrencilerinde büyük oranda ($\bar{X}= 3,66$) gerçekleştiği görülmektedir. Yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “A.7.Kulüp veya grup çalışmalarıyla ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır” kazanımını ($\bar{X}= 3,33$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “C.10.Atatürk’ün önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen köklü değişiklikleri görsel materyaller kullanarak açıklar” kazanımını ($\bar{X}= 3,96$) olduğu görülmektedir. İkinci sınıf öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri ile kazanımları gerçekleştiren tahmini öğrenci sayılarının paralel olduğu görülmektedir.

4.1.2.1.İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımsever ve yeniliğe açıklık değerlerini kapsayan kazanımları gerçekleştirme durumları öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 15’te şu şekilde gösterilmiştir;

Tablo 15: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Yardımseverlik</i>	Kadın	41	3,64	0,54	-0,679	0,499
	Erkek	35	3,73	0,65		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Kadın	41	3,64	0,63	-0,326	0,746
	Erkek	35	3,69	0,67		
			<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Kadın	41	37,48	1536,50	675,500	0,660
	Erkek	35	39,70	1289,50		

Tablo 15'e göre müstakil ikinci sınıflarda özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme durumları hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.2.3. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitnet U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Sosyo-ekonomik düzey</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	
<i>Yardımseverlik</i>	Orta	55	3,64	0,61	-0,908	0,367	
	Düşük	21	3,78	0,54			
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Orta	55	3,61	0,65	-1,006	0,318	
	Düşük	21	3,78	0,62			
				<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Orta	44	36,30	1996,50	456,500	0,158	
	Düşük	21	44,26	929,50			

Tablo 16'da görüldüğü gibi müstakil sınıflarda ikinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler; özgüven değeri ($SO=44,26$), yardımseverlik değeri ($\bar{X}=3,78$) ve yeniliğe açıklık değeri ($\bar{X}=3,78$) ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri orta düzeyde gelire sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2.4. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullardaki ikinci sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair

varyans (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet değişkenine göre öğrencilerinin yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Mezuniyet Durumu</i>				<i>V</i>	<i>Kareler</i>		<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Toplamı</i>		<i>Sd</i>				
<i>Yardımseverlik</i>	Ön Lisans	17	3,71	0,50	<i>Gruplar arası</i>	0,696	2	0,348	1,004	0,371
	Lisans	57	3,69	0,62						
	Yüksek Lisans	2	3,10	0,42	<i>Gruplar içi</i>	25,318	73	0,347		
	Toplam	76	3,68	0,59	Toplam	26,014	75			
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Ön Lisans	17	3,82	0,59	<i>Gruplar arası</i>	1,215	2	0,607	1,484	0,233
	Lisans	57	3,63	0,65						
	Yüksek Lisans	2	3,06	0,80	<i>Gruplar içi</i>	29,867	73	0,409		
	Toplam	76	3,66	0,64	Toplam	31,081	75			

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte yardımseverlik ($\bar{X}=3,71$) ve yeniliğe açıklık ($\bar{X}=3,82$) değerleri ile ilgili kazanımlar ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre ikinci sınıf öğrencilerinde daha fazla gerçekleşme ortalamasına sahip olduğu görülmektedir

Tablo 18: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre öğrencilerinin özgüven değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>M. Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>SD</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Ön Lisans	17	42,71	2	4,105	0,128
	Lisans	57	38,26			
	Yüksek Lisans	2	9,50			

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven değeri (KWH=4,105; p>0,05) ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte özgüven (SO=42,71), yardımseverlik ($\bar{X}=3,71$) ve yeniliğe açıklık ($\bar{X}=3,82$) değerleri ile ilgili kazanımlar ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre ikinci sınıf öğrencilerinde daha fazla gerçekleşme

düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Her üç değer ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerine göre, daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.2.5. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıf okutan öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri ile öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı varyans (ANOVA) analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Değerler	Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	SS							
					V	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	LSD
Özgüven	Eğitim. Fak.	45	3,83	0,51	Gruplar arası	2,051	2	1,025	3,954	0,023*	2-1 2-3
	Eğitim. Ens.	18	4,16	0,29							
	Diğer	13	3,68	0,71							
	Toplam	76	3,88	0,53	Toplam	20,983	75				
Yardımseverlik	Eğitim. Fak.	45	3,70	0,60	Gruplar arası	1,384	2	0,674	1,994	0,144	
	Eğitim. Ens.	18	3,83	0,57							Gruplar içi
	Diğer	13	3,42	0,51							
	Toplam	76	3,66	0,59	Toplam	26,014	75				
Yeniliğe Açıklık	Eğitim. Fak.	45	3,65	0,61	Gruplar arası	2,344	2	1,172	2,977	0,049*	2-3
	Eğitim. Ens.	18	3,90	0,58							
	Diğer	13	3,35	0,75							
	Toplam	76	3,66	0,64	Toplam	31,081	75				

Tablo 19’a bakıldığında müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıf öğrencilerinin özgüven değerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri LSD testine göre Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu ($\bar{X}=4,16$) lehine olmak üzere Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler arasında ve Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu lehine Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul ($\bar{X}=4,16$)- Diğer fakülte mezunları arasında ($F=3,954$; $p<0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İkinci sınıf öğrencilerinin yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri LSD

testine göre Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul mezunu öğretmenler lehine ($\bar{X}= 3,90$), Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul ($\bar{X}=3,90$)- Diğer fakülte mezunları arasında ($F=2,977$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeyine ilişkin ise Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul ($\bar{X}=3,83$) mezunu öğretmenlerin oranının daha Eğitim Fakültesi ve Diğer fakülteler mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu görülmektedir.

4.1.2.6. İkinci Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda ikinci sınıf okutan öğretmenlerin mesleki deneyimleri (kıdem) ile öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı varyans (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>v</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Yardım severlik</i>	0-5	3	3,53	0,61	<i>Gruplar arası</i>	1,065	4	0,266	0,758	0,556
	6-10	9	3,53	0,63						
	11-15	12	3,67	0,61	<i>Gruplar içi</i>	24,949	71	0,351		
	16-20	24	3,59	0,52						
	21yıl +	28	3,83	0,63						
Toplam	76	3,67	0,59	Toplam	26,014	75				

Tablo 20’ye bakıldığında öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 21: İkinci sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin özgüven ve yeniliğe açıklık değerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sd</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
Özgüven	0-5 yıl	3	33,67	4	3,712	0,446
	6-10 yıl	9	42,17			
	11-15 yıl	12	35,58			
	16-20 yıl	24	33,02			
	21 yıl +	28	43,79			
Yeniliğe Açıklık	0-5 yıl	3	39,33	4	3,754	0,440
	6-10 yıl	9	42,83			
	11-15 yıl	12	32,50			
	16-20 yıl	24	33,90			
	21 yıl +	28	43,54			

Tablo 21'e bakıldığında öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin özgüven (KWH=3,712; $p > 0,05$) ve yeniliğe açıklık (KWH=3,754; $p > 0,05$) değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özgüven (SO=43,79), yardımseverlik ($\bar{X}= 3,83$) ve yeniliğe açıklık (SO=43,54) değerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyleri 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.3. Müstakil Sınıflarda Okuyan Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan müstakil sınıflı okullarda üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerin, öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Müstakil sınıflarda okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri

<i>Değerler</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Özgüven	3,92	0,61
Yardımseverlik	4,22	0,82
Yeniliğe Açıklık	3,63	0,70

Tablo 22'ye bakıldığında genel ortalama itibariyle üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven değerine ilişkin kazanımların ($\bar{X}= 3,92$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Müstakil sınıflı okullarda üçüncü sınıf öğretmen görüşlerine

göre üçüncü sınıflarda özgüven değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “A.30.Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir” kazanımı ($\bar{X}= 3,47$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “A.27.Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler” kazanımı ($\bar{X}= 4,41$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların üçüncü sınıf öğrencilerinde büyük oranda ($\bar{X}= 4,22$) gerçekleştiği görülmektedir. Yardımseverlik değerine ilişkin üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde bir kazanım bulunmaktadır. Bu kazanım ise “A.19.Okuldaki bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder” kazanımı ($\bar{X}= 4,22$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların üçüncü sınıf öğrencilerinde büyük oranda ($\bar{X}= 3,63$) gerçekleştiği görülmektedir. Yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “B.31.Kişisel olarak uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar” kazanımı ($\bar{X}= 3,51$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretmek bunları uygulamak” kazanımı ($\bar{X}= 3,75$) olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri ile kazanımları gerçekleştiren tahmini öğrenci sayılarının paralel olduğu görülmektedir.

4.1.3.1. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda üçüncü sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımsever ve yeniliğe açıklık değerlerini kapsayan kazanımları gerçekleştirme durumları öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 23’te şu şekilde gösterilmiştir;

Tablo 23: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Kadın	43	3,55	0,77	-1,032	0,305
	Erkek	42	3,71	0,62		
		<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>	
<i>Özgüven</i>	Kadın	43	39,93	1717	771	0,242
	Erkek	42	46,14	1938		
<i>Yardımseverlik</i>	Kadın	43	40,72	1751	805	0,349
	Erkek	42	45,33	1904		

Tablo 23'te de görüldüğü gibi müstakil sınıflarda özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme durumları hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.3.2. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Sosyo-ekonomik düzey</i>	<i>N</i>	<i>Sıralama Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	Orta	68	44,85	3050	452	0,163
	Düşük	17	35,59	605		
<i>Yardımseverlik</i>	Orta	68	44,32	3013,50	488,500	0,285
	Düşük	17	37,74	641,50		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Orta	68	46,38	3154	348	0,011*
	Düşük	17	29,47	501		

Tablo 24'te görüldüğü gibi müstakil sınıflarda üçüncü sınıf öğrencilerinin buldukları okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre özgüven ve yardımseverlik değerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken yeniliğe açıklık (U=348; p<0,05) değerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri ile okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri arasında orta düzeyde sosyo-ekonomik

duruma sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine (SO=46,38) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.1.3.3. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullardaki üçüncü sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>M. Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>SD</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
Özgüven	Ön Lisans	15	49,20	2	1,306	0,520
	Lisans	67	41,44			
	Yüksek Lisans	3	46,83			
Yardımseverlik	Ön Lisans	15	51	2	2,841	0,242
	Lisans	67	41,72			
	Yüksek Lisans	3	31,50			
Yeniliğe Açıklık	Ön Lisans	15	46,23	2	1,351	0,509
	Lisans	67	42,93			
	Yüksek Lisans	3	28,33			

Tablo 25’e göre öğretmenlerin mezuniyet durumları ile öğrencilerinin özgüven yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özgüven (SO=49;20), yardımseverlik (SO=51) ve yeniliğe açıklık (SO=46,23) değerleri ile ilgili kazanımlar ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre üçüncü sınıf öğrencilerinde daha yüksek gerçekleşme düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

4.1.3.4. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda üçüncü sınıf okutan öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri ile öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine Kruskal Wallis H testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Mezun</i>			<i>SD</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
	<i>Olunan Okul</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>			
<i>Özgüven</i>	Eğt. Fak.	51	41,69	2	0,582	0,748
	Eğt. Ens.	20	46,60			
	Diğer	14	42,64			
<i>Yardımseverlik</i>	Eğt. Fak.	51	41,18	2	0,929	0,629
	Eğt. Ens.	20	46,80			
	Diğer	14	44,21			
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	Eğt. Fak.	51	38,52	2	4,354	0,113
	Eğt. Ens.	20	48,98			
	Diğer	14	50,79			

Tablo 26'ya bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okul ile öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tablodaki ortalamalara bakıldığında Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin özgüven (SO=46,60) ve yardımseverlikte (SO=46,80) öğrencilerinin kazanımları gerçekleştirme oranlarını daha yüksek olduğu görülürken, yeniliğe açıklık (SO=50,79) değerine ait kazanımları gerçekleştirilmesinde ise Diğer Fakülte mezunu olan öğretmenlerin ortalaması daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.3.5. Üçüncü Sınıf Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Müstakil sınıflı okullarda üçüncü sınıf okutan öğretmenlerin mesleki deneyimleri (kıdem) ile öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair varyans (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 27: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili ANOVA sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>v</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Özgüven	0-5	8	3,85	0,30	<i>Gruplar arası</i>	2,453	4	0,613	1,717	0,154
	6-10	13	3,65	0,68						
	11-15	16	3,80	0,81	<i>Gruplar içi</i>	28,585	80	0,357		
	16-20	18	3,94	0,62						
	21 +	30	4,12	0,46						
Toplam	85	3,92	0,61	Toplam	31,038	84				
Yeniliğe Açıklık	0-5	8	3,46	0,47	<i>Gruplar arası</i>	2,157	4	0,539	1,118	0,354
	6-10	13	3,51	0,74						
	11-15	16	3,40	0,97	<i>Gruplar içi</i>	38,601	80	0,483		
	16-20	18	3,78	0,64						
	21 +	30	3,76	0,70						
Toplam	85	3,62	0,70	Toplam	40,758	84				

Tablo 27'ye bakıldığında öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin özgüven ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır

Tablo 28: Üçüncü sınıf öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>SD</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
Yardımseverlik	0-5 yıl	8	26,75	4	8,435	0,077
	6-10 yıl	13	43,65			
	11-15 yıl	16	39,94			
	16-20 yıl	18	39,39			
	21 yıl +	30	50,85			

Tablo 28'e bakıldığında öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.1.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Birleştirilmiş sınıflarda okuyan birinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri

<i>Değerler</i>	\bar{X}	SS
Özgüven	3,46	0,54
Yardımseverlik	3,22	0,81
Yeniliğe Açıklık	3,30	0,38

Tablo 29'a bakıldığında özgüven değeri ile ilgili kazanımların genel olarak ($\bar{X}=3,46$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre birinci sınıflar hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven değeri ile ilgili kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "C.5.Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır" ($\bar{X}=2,94$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "A.3.Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir" kazanımı ($\bar{X}=4,00$) olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların birinci sınıf öğrencileri tarafından ($\bar{X}= 3,22$) kısmen gerçekleştiği görülmektedir. Yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "A.13.Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeninin açıklar" ($\bar{X}=2,89$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "B.13.Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir" ($\bar{X}=3,83$) olduğu görülmektedir.

Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyine genel olarak bakıldığında bu kazanımların ($\bar{X}= 3,30$) kısmen gerçekleştiği görülmektedir. Yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımlar arasında en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "C.7.Geçmişten günümüze kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar" ($\bar{X}=2,78$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "B.20.Ailesindeki liderin, liderlerin ailedeki rolünü fark eder" ($\bar{X}= 3,89$) kazanımının olduğu görülmektedir.

4.1.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan İkinci Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, ikinci sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 30'da verilmiştir

Tablo 30: Birleştirilmiş sınıflarda okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri

<i>Değerler</i>	\bar{X}	SS
Özgüven	3,53	0,54
Yardıms severlik	3,24	0,66
Yeniliğe Açıklık	3,27	0,71

Tablo 30'a bakıldığında genel ortalama itibariyle ikinci sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven değerine ilişkin kazanımların ($\bar{X}=3,53$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ikinci sınıf öğretmen görüşlerine göre ikinci sınıflarda özgüven değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "B.14.Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır" kazanımı ($\bar{X}=2,94$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "C.3.Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek ve içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu değişimlerin doğal bir olgu olduğunu kavrar" kazanımı ($\bar{X}= 4,18$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yardıms severlik değerine ilişkin kazanımların kısmen ($\bar{X}=3,24$) gerçekleştiği görülmektedir. Yardıms severlik değerine ilişkin kazanımlar içerisinde en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "C.20.Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır" kazanımı ($\bar{X}=2,47$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "B.19.Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar" kazanımı ($\bar{X}=3,65$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların kısmen ($\bar{X}=3,27$) gerçekleştiği görülmektedir. Yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın "B.27.Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıkla." kazanımı ($\bar{X}=3,00$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise "A.33.Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister" kazanımı ($\bar{X}= 3,82$) olduğu görülmektedir.

4.1.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Değerleri Kazanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, üçüncü sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları Tablo 31’de verilmiştir

Tablo 31: Birleştirilmiş sınıflarda okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri

<i>Değerler</i>	\bar{X}	SS
Özgüven	3,98	0,68
Yardımseverlik	4,59	0,62
Yeniliğe Açıklık	3,47	0,75

Tablo 31’e bakıldığında genel ortalama itibariyle üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven değerine ilişkin kazanımların ($\bar{X}= 3,98$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda üçüncü sınıf öğretmen görüşlerine göre üçüncü sınıflarda özgüven değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretmek bunları uygular.” kazanımı ($\bar{X}=3,47$); en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “A.27.Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler” kazanımı ($\bar{X}=4,35$) olduğu görülmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların üçüncü sınıf öğrencilerinde tamamen ($\bar{X}= 4,59$) gerçekleştiği görülmektedir. Yardımseverlik değerine ilişkin üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde bir kazanım bulunmaktadır. Bu kazanım ise “A.19.Okuldaki bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder” kazanımı ($\bar{X}=4,59$) olduğu görülmektedir. Genel ortalamaya bakıldığında yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların üçüncü sınıf öğrencilerinde büyük oranda ($\bar{X}=3,47$) gerçekleştiği görülmektedir. Yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımlardan en az düzeyde gerçekleşen kazanımın “B.31.Kişisel olarak uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar” kazanımı ($\bar{X}=3,24$) olduğu; en fazla düzeyde gerçekleşen kazanımın ise “B.33.Kaybetme ve başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır” kazanımı ($\bar{X}=3,65$) olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ankete verdikleri

cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri ile kazanımları gerçekleştiren tahmini öğrenci sayılarının paralel olduğu görülmektedir.

4.1.7. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 32’de müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullardaki birinci sınıfları okutan öğretmenlerin görüşlerine göre birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 32: Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıfta okuyan öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması Mann Whitney U testi sonuçları.

<i>Değerler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	M. Sınıf	78	50,58	3945,50	539,500	0,126
	B. Sınıf	18	39,47	710,50		
<i>Yardımseverlik</i>	M. Sınıf	78	49,89	3891,50	593,500	0,306
	B. Sınıf	18	42,47	764,50		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	M. Sınıf	78	51,38	4008	477	0,033*
	B. Sınıf	18	36	648		

Tablo 32 incelendiğinde; müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıftaki öğrencilerin; özgüven ve yardımseverlik değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında müstakil sınıflı okullar lehine olmakla birlikte anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte müstakil sınıflı okullardaki öğrenciler lehine yeniliğe açıklık ($U=477$; $p<0,05$) değerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.1.8. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda İkinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 33’te müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullardaki ikinci sınıfları okutan öğretmenlerin görüşlerine göre ikinci sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 33: Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Yardımseverlik</i>	M. Sınıf	76	3,68	0,59	2,75	0,007*
	B. Sınıf	17	3,24	0,66		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	M. Sınıf	76	3,66	0,64	2,21	0,029*
	B. Sınıf	17	3,27	0,71		
			<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	M. Sınıf	76	50,11	3808,50	409,500	0,018*
	B. Sınıf	17	33,09	562,50		

Tablo 33'e bakıldığında müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin görüşlerine göre; müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullardaki ikinci sınıf öğrencilerinde özgüven (U=409,500; p<0,05), yardımseverlik (t= 2,75; p <0,05) ve yeniliğe açıklık (t=2,21; p<0,05)değerlerinin gerçekleşme düzeyleri arasında müstakil sınıf lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.1.9. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Üçüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 34'te müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullardaki üçüncü sınıfları okutan öğretmenlerin görüşlerine göre üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin gerçekleşme düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 34: Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması Mann Whitney U testi sonuçları

<i>Değerler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Özgüven</i>	M. Sınıf	85	50,89	4326	671	0,641
	B. Sınıf	17	54,53	927		
<i>Yardımseverlik</i>	M. Sınıf	85	49,41	4199,50	544,500	0,081
	B. Sınıf	17	61,97	1053,50		
<i>Yeniliğe Açıklık</i>	M. Sınıf	85	52,34	4448,50	651,500	0,520
	B. Sınıf	17	47,32	804,50		

Tablo 34 incelendiğinde; birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki üçüncü sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin gerçekleştirilme

düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda üçüncü sınıftaki öğrencilerin; birleştirilmiş sınıftaki üçüncü sınıf öğrencilerinin özgüven değerini ($\bar{X}= 3,98$) ve yardımseverlik değerini ($\bar{X}= 4,59$); müstakil sınıflı okullardaki üçüncü sınıf öğrencilerinin ise yeniliğe açıklık değerini ($\bar{X}= 3,63$) daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiği görülmektedir.

4.2.Nitel Verilere İlişkin Bulgular

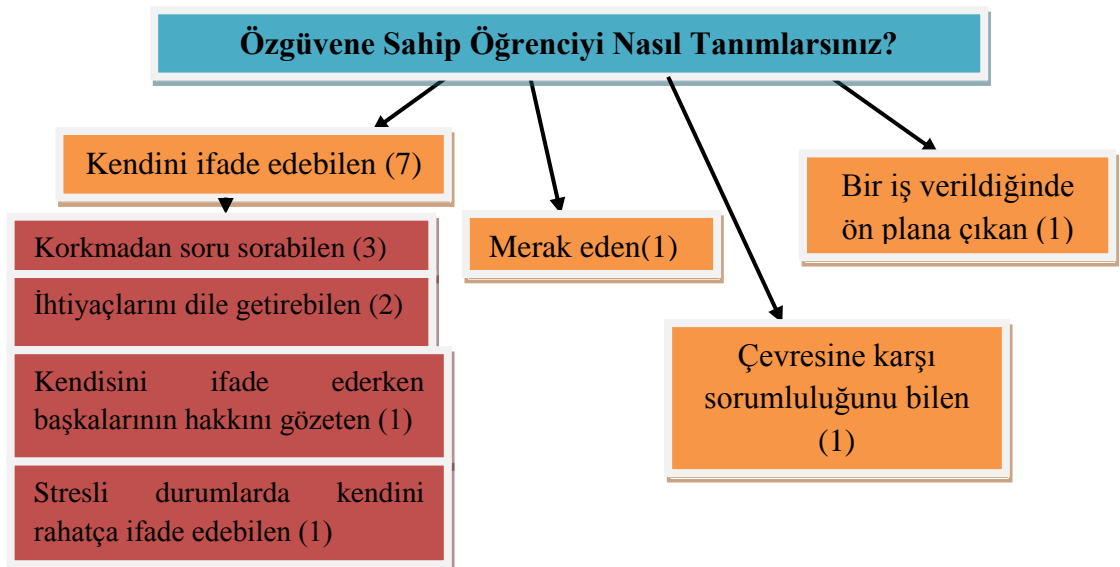
Bu bölümde, görüşme kayıtları ile, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda görev yapan 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin öğrenciler tarafından kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Şekiller içerisinde yer alan parantez içerisindeki sayılar frekansları ifade etmektedir. Akbaş'a (2004, 30) göre değerler kazandıran bir kurum olan okullarda görev yapan öğretmenlerin değer ve değer öğretimi hakkındaki görüşleri, bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim programı içerisindeki değer ile ilgili kazanımları hangi düzeyde gerçekleştirdiklerinin bilinmesini sağlayacaktır.

4.2.1. Özgüven değerinin kazanılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin özgüven değerine ilişkin görüşleri üç kısım halinde incelenmiştir:

Birinci kısım: Öğretmenlerin özgüven değerine sahip olan öğrencileri gözlemlerinden yola çıkarak tanımlamaları.

Öğretmenlerin özgüven değerine sahip olan öğrenciler ile ilgili tanımları Şekil 2'de şu şekilde özetlenmiştir;



Şekil 2: Öğretmenlerin özgüven değerine sahip olan öğrenci için tanımları

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin özgüven değerine sahip olan öğrenci ile ilgili tanımları dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre özgüven değerine sahip olan çocuklar; merak eden, kendini her ortamda rahatça ifade edebilen, bir iş verildiğinde ön plana çıkan ve çevresine karşı sorumluluğunu bilen kişilerdir.

Özgüvene sahip olan çocukları tanımlarken “kendini ifade edebilen” başlığı altında dikkat çeken görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Gerektiği zaman gerektiği yerde net konuşabilir. Acaba ben tepki alır mıyım, korkusu taşımaz... Örneğin gerçekten ihtiyacı varsa rahatlıkla öğretmeden izin isteyebilir. Bunu yapamıyorsa özgüvene sahip değildir.” (MSÖ2).

“Korkmadan soru sormalı bence” (BSÖ4).

“Kendini ifade edebilen. Olaylar karşısında, durumlar karşısında, üzüldüğünde, mutlu olduğunda kendini ifade edebilen bir şeyleri tek başına yapabilen ve bunu etrafında gösterebilen.” (MSÖ7)

“...var benim sınıfımda öyle bir tane çocuk, kalkıyor mesela her şeyi benimle çok rahat konuşabiliyor. Ben öğretmenim ama saygısını bozmadan gayet rahat benimle konuşur. Mesela evde olanları da bana anlatır yani. Yanlış yaparsam korkusu yoktur yani. Çok başarılı olmasına rağmen bazı konuları çok geç anlıyor ama soruyor ediyor bir kaç defa sonra yapıyor yani.” (MSÖ10).

Özgüvene sahip olan çocukları tanımlarken “merak eden” başlığı altında ortaya konulan görüş aşağıda belirtilmiştir:

“Özgüven sahibi olan bir çocuk çok meraklı olur soru sormayı çok sever. Duruşundan bile anlarsınız onu. Yani yere ayakları sağlam basar.” (MSÖ8).

Özgüvene sahip olan çocukları tanımlarken “çevresine karşı sorumluluğunu bilen kişilerdir” başlığı altında ortaya konulan görüş aşağıda belirtilmiştir:

“Özgüven değerine sahip olan öğrenci, çevresine karşı biraz daha sorumlu olan bir öğrenci bence. Çünkü kendi özgüveni ile çevresine bazı şeyler verebileceğinin farkındadır bence. Kendisinden diğer insanların çevresinin ve ailesini bir beklenti içerisinde olduğunu ve bu beklentilere uygun davranışlar geliştirmesi gerektiğini düşünen bir öğrencidir benim için” (BSÖ6).

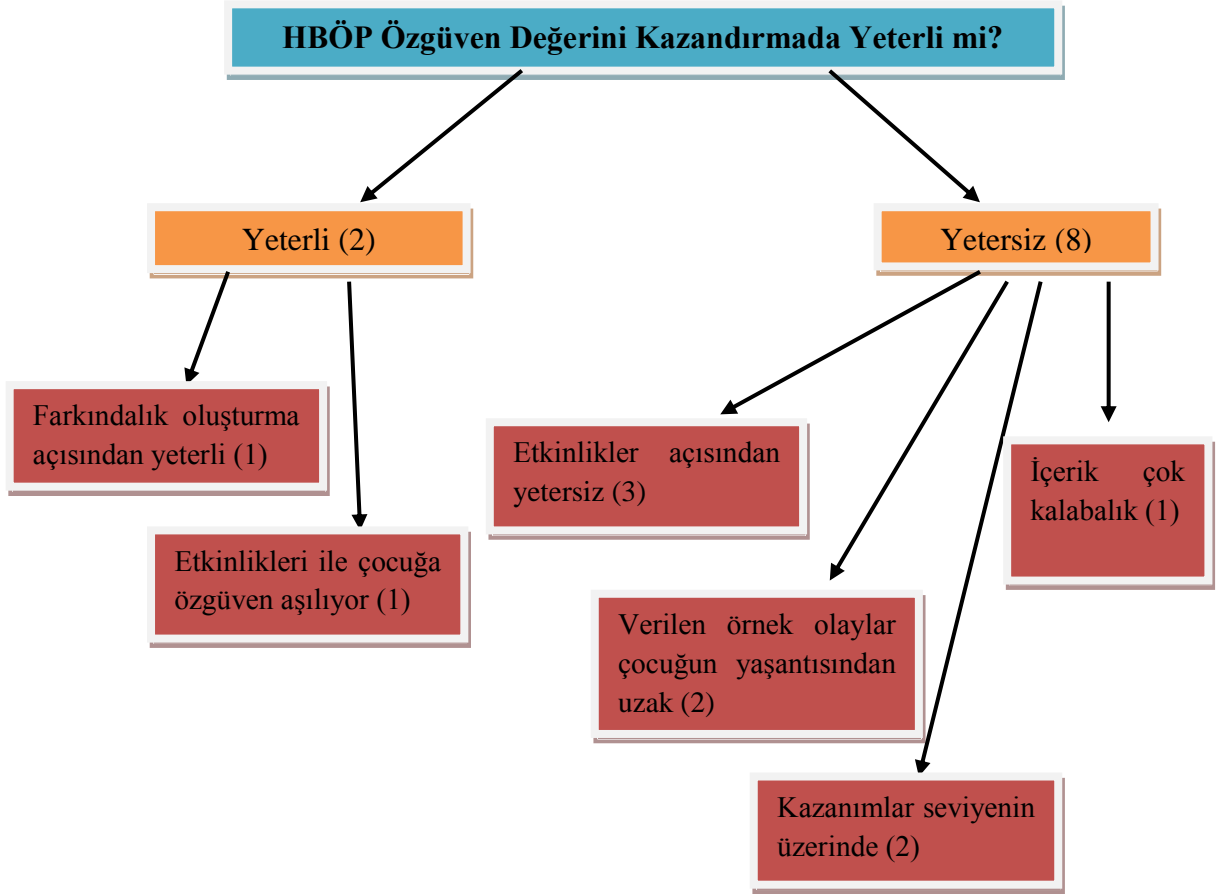
Özgüvene sahip çocukları tanımlarken “ bir iş verildiğinde ön plana çıkan” başlığı altında ortaya konulan görüş şu şekildedir:

“ Özgüvene sahip olan çocuk, bir iş yapılmasını istediğimde ön plana çıkar ve kendisinin yapabileceğini söyler, diğer çocuklardan farklı olarak her ortamda bunu gösterir” (BSÖ1).

Öğretmenlerin özgüven değerine sahip olan bir öğrenciyi tanımlarken kullandığı ifadelerden yola çıkarak öğrencilerde gördükleri; çevresindekilere karşı sorumluluklarının farkında olma, bir iş verildiğinde ön plana çıkma, merak etme, soru sorma ve kendini ifade ederken cesaret gösterebilme özelliğini özgüven olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu tanımları Kaymakcam ve Meydan’ın (2014, 406) özgüven tanımı ile hemen hemen örtüştüğünü söyleyebiliriz. Kaymakcam ve Meydan’ a (2014, 406) göre özgüven değerine sahip birey öğrenme adına güç sarf eden ve neyi yapıp neyi yapamayacağını bildiği için yeteneklerini verimli şekilde kullanan kişidir. Bunun yanında özgüven sahibi olan birey öğrenmeye ve sosyal ilişkileri geliştirmeye meraklı bir kişiliğe sahiptir. Bu tanımdan hareketle özgüven değerine sahip bireyin; öğrenme adına çekinmeden kendini (bunun yanında eksikliklerini) ifade edebilmesi ve sosyal ilişkiler açısından ayrı bir meraka sahip olması sebebiyle öğretmenlerin ortaya koydukları görüşler ile yapılan tanımın paralel olduğu söylenebilir.

İkinci kısım: Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın özgüven değerini kazandırmadaki etkililiği.

Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın özgüven değerini kazandırmadaki yeterliliğine yönelik görüşleri Şekil 3’te şu şekilde özetlenmiştir;



Şekil 3: Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının özgüven değeri kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri

Şekil 3’te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerden iki tanesi hayat bilgisi öğretim programını özgüven değerini kazandırmada yeterli, sekiz tanesi yetersiz bulmuştur. Hayat bilgisi öğretim programını yeterli bulan öğretmenler programı farkındalık oluşturma açısından ve ders kitaplarının etkinlikleri açısından yeterli görmektedirler. Programı yetersiz bulan öğretmenler ise ders kitabının etkinliklerinin yetersiz olduğunu, verilen örnek olayların çocuğun yaşantısından uzak olduğunu, kazanımların çocukların seviyesinin üzerinde olduğunu ve ders kitaplarının içerik anlamında kalabalık olduğunu düşünmektedirler.

Hayat bilgisi öğretim programının çocuklara özgüven değerini kazandırmada yeterli bulan öğretmenlerin görüşleri aşağıda şu şekilde verilmiştir:

“...şimdiki programa göre öğretmen sorularla öğrencileri yönlendiriyor tamamen soru ve cevap, tamamında değil de çoğunlukta böyle geçiyor. Eğer araştırma konusu varsa ders iki saat üç saatte işlenecek bir ders ise birincisi hazırlık olarak geçiyor öğretmen araştırma soruları veriyor çocuklar onun hazırlığını yapıyor ikincisinde daha fazla, bu

şekilde beyin fırtınasının bolca kullanıldığı bir ders oluyor ve müthiş bir katkı sağlıyor. Böylece özgüven tavan yapmış oluyor” (MSÖ2).

“...çocukların ilgisini çektiğini, hayat bilgisi dersinde bu konuların verilmesinde başarılı olduğunu düşünüyorum doğrusu. Aslında tam manasıyla olmasa bile böyle bir değer hayata geçirmek için kendilerine kazandırılabilceğini ya da bunun farkındalıklarını yaratılabileceğini düşünüyorum” (BSÖ6).

Hayat bilgisi öğretim programını yeterli bulan öğretmenler ders kitabındaki etkinliklerin çocukları araştırmaya ve düşünmeye dolayısıyla üretmeye sevk etmesinden dolayı özgüven değeri kazandırdığını düşünmektedirler. Bunun yanında özgüven hususunda çocukların dikkatini celp edecek şekilde kendilerini bu alanda harekete geçirecek şekilde farkındalık oluşturma açısından yeterli olduğu ifade edilmektedir.

Hayat bilgisi öğretim programının çocuklara özgüven değerini kazandırmada yetersiz bulan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda şu şekilde verilmiştir:

“Değil, kitaplar değil yani kitaplar değil. Örneğin ben atıyorum özgüven, özgüven konusunda ben o konuyla ilgili bir sürü slâyt indirmek durumunda kalıyorum. Ben sadece o kitaptan neye bakıyorum biliyor musunuz "hangi konudayım". Etkinliklerde varsa uygun işlediğimiz etkinlikleri veriyorum.” (MSÖ3).

“...Kocaman sayfaya 2 -3 cümle yazıp boş bırakmak yerine 2 -3 satır aralıklarla daha farklı olaylar hikayeler anlatılabilir mesela. Zaten çocuklara okuma yaptırmaya da çalışıyoruz. Yani aşağıya yaz demek yerine canlandırma yaptırılabilir. Belki özgüven konusunda daha etkili olabilir. Şu anki hali ile çok çok yeterli değil diye düşünüyorum” (MSÖ7).

“Mesela ikinci sınıfta etik değerlerden demin bahsettiğim yani soyut kavramlardan bahsediyor. Şimdi Türkiye’den 100 kişi tutsanız etik nedir diye sorsanız 100 tane ayrı cevap alacağınızdan eminim. Şimdi bunlar çok kapsamlı çok geniş fakat içinde hedefi göremediğimiz kavramlar olarak görüyorum.” (MSÖ9).

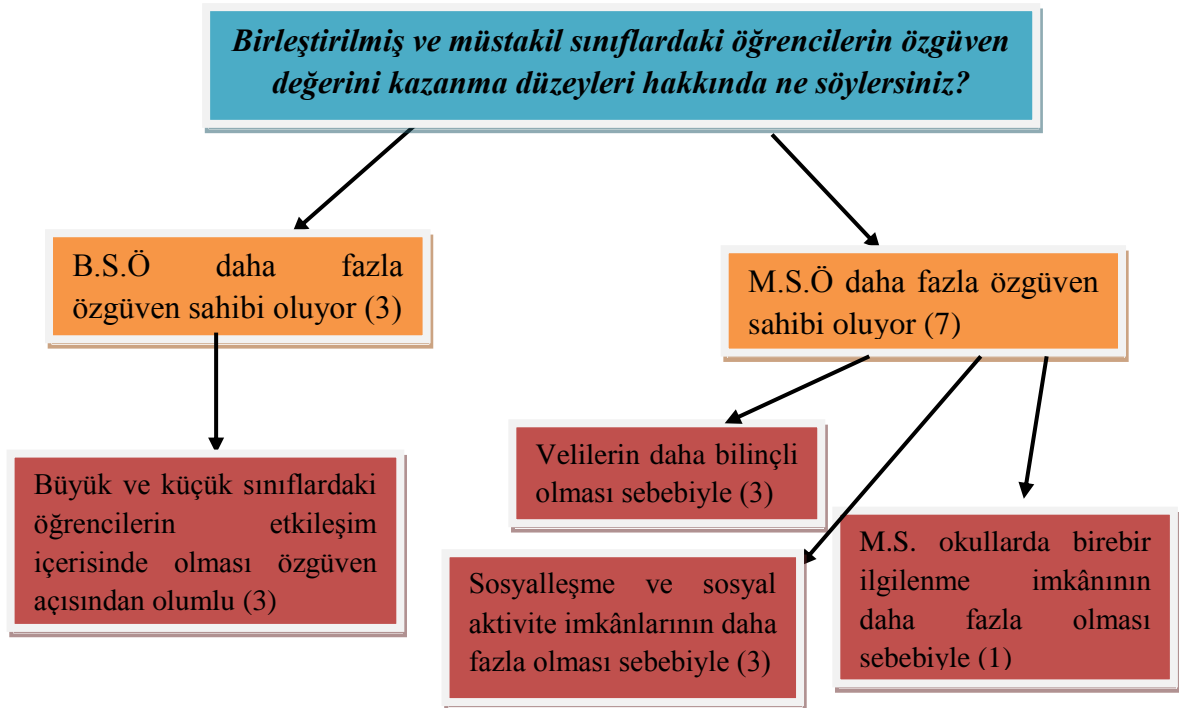
“Yok, kitaplarımız yetersiz. Valla son dönemde yapılan kitaplar yetersiz bence. Çok fazla resim koymuşlar, çok fazla şey söylemişler, verilen örneklerin hiç biri şeye uygun değil.” (MSÖ10).

Hayat bilgisi öğretim programının çocuklara özgüven değerini kazandırmada yetersiz olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler; özgüven değeri ile ilgili kazanımların

soyut olduğunu, etkinliklerin yetersiz olduğunu, kitap içerisindeki metinlerin çocuklara hitap etmediğini belirtmişlerdir.

Üçüncü kısım: Birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki çocukların özgüven değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri.

Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki çocukların özgüven değeri ile ilgili kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri Şekil 4’te şu şekilde özetlenmiştir;



Şekil 4: Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin özgüven değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri

Şekil 4’te görüldüğü gibi, özgüven değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerini birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki öğrenciler açısından karşılaştırıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerden üç tanesi birleştirilmiş sınıf yedi tanesi ise müstakil sınıf lehine cevap vermişlerdir.

Müstakil sınıf lehine cevap veren öğretmenlerin görüşlerinden dikkat çeken kısımlar şöyledir;

“...Birleştirilmiş sınıfa devam eden öğrenciler biliyorsunuz sosyal aktivitelerden biraz mahrum kalıyorlar ama diğer bağımsız sınıfta yetişen öğrenciler ise buldukları ya

da yaşadıkları yer itibariyle devamlı bu sosyal aktivitelerle yaşamaları söz konusu. Bu da çocuğun gelişmesine ve kendisine karşı olan güvenini geliştirmede büyük bir yer taşıyor. Çocuk çünkü yaşadığı merkezde en azından üç bin dört bin kişilik bir merkezde yaşamının kendisine kattığı bir güvenle çocukluktan itibaren bir kere özümsemiş oluyor ya da oyun oynadığı bir parkta 50, 60 kişiyle beraber olma onlarla beraber vakit geçirmeyi oradan çıkıp kendi başına eve gelmeyi kendine bir kazanım olarak görüyor.” (BSÖ6).

“...Ben neredeyim burası neresi ya da evleri neresi yani bir farkındalıkları yok bir şeyin farkında olmayan insanın da ben özgüven sahibi olmasını beklemiyorum. Buna binayen ben müstakil sınıftakilerin bir şeylerin farkında olmaları sebebiyle daha özgüven sahibi olduklarını düşünüyorum.” (MSÖ7).

“Çok fark var. Bir kere aileler daha bilinçli merkeze yakın olan yerlerde. Şöyle söyleyeyim çocuk dünyaya getiriliyor ama kader Allah verdi oldu nasıl olsa büyür yani doğaya salma şeklinde o nedenle çocuk sadece temel ihtiyaçlarını karşılıyor barınma vs eğitimle ilgili yetersiz yani.” (MSÖ8)

“O konu birleştirilmiş sınıflar aleyhine bir konu. Onlarda çünkü toplu eğitim daha çok esas alınıyor. Diyelim üç sınıflı bir arada okutuyorsanız üç sınıfın iki tanesi sessiz çalışıyor demektir. Bu ödevli sınıfta çocukların çok fazla etkileşime girmediğini düşünüyorum bağımsız sınıflar daha, bağımsız sınıfın artıları da var mesela tiyatro çalışması yapılıyorsa oraya katılabiliyor, bir şiir vs sosyal etkinliklere daha örgütlü bir okulda daha fazla katılabiliyor özgüveni orda daha fazla edinilebilir.” (MSÖ9).

Özgüven değerini kazanma düzeyleri konusunda müstakil sınıf lehine cevap veren öğretmenler genellikle birleştirilmiş sınıfın olumsuz yanları üzerinden görüşlerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte müstakil sınıf öğrencisinin sosyal aktivitelere katılma konusunda daha avantajlı olması, daha kalabalık bir ortamda yaşamını sürdürmesi ve dolayısıyla kişiler arası etkileşiminin daha yoğun olması, velilerin de etkisiyle daha bilinçli olmalarının beraberinde getirdiği farkındalık durumu müstakil sınıf öğrencisini daha özgüven sahibi yapıyor görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıf lehine cevap veren öğretmenlerden en dikkat çekici cevaplar ise şu şekilde olmuştur;

“... özgüven konusunda ise alt sınıfların üst sınıfları örnek alıp onların yapabildiği şeyleri yapmaya çalışmalarıyla ve sonuçta başarılı olmalarıyla alakalı olarak yani, birleştirilmiş sınıflarda daha yüksek bir gerçekleştirme olduğunu düşünüyorum.” (BSÖ1).

“...bunda ilk yetiştirdiğim öğrenciler daima sınıfta öğretmenin yerini almışlardır. Mesela okuma yazmaya geçmişse okuma yazmaya geçmeyen öğrencilere öğretme noktasında istekliler ayrıca bunu ön plana çıkardılar özgüven bu şekilde gelişti diğer akranlarına veya kendinden küçük çocuklara yardım ettikçe kendisinin neler yapabileceğini görme şansları çok daha fazlaydı.” (MSÖ2).

Birleştirilmiş sınıf öğrencileri ise özgüven değerini daha çok, birden fazla sınıfın bir arada bulunmasının avantajlı yanları (üst sınıf- alt sınıf etkileşimi) sebebiyle kazandığı söylenebilir.

4.2.2. Yardımseverlik değerini kazanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşleri üç kısım halinde incelenmiştir:

Birinci kısım: Öğretmenlerin yardımseverlik değerine sahip olan öğrencileri gözlemlerinden yola çıkarak tanımlamaları.

Öğretmenlerin yardımseverlik değerine sahip öğrencilere yönelik tanımlarının birbiriyle paralel olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden en dikkat çekici olanlar şunlardır;

“Yardımsever öğrenci bir büyüğünün uyarısı olmadan kendi gözlemleriyle yardıma ihtiyacı olan birine yardım ediyorsa bunda yardımsever değeri yerleşmiş diyebiliriz” (MSÖ2).

“...toplumda da kendisi gibi diğer insanların pozisyonlarını kendisi gibi aynı durumda olmasını isteyen onlar için mücadele eden fedakarlık yapan özveride bulunan öğrenciler olarak bakıyorum” (BSÖ6).

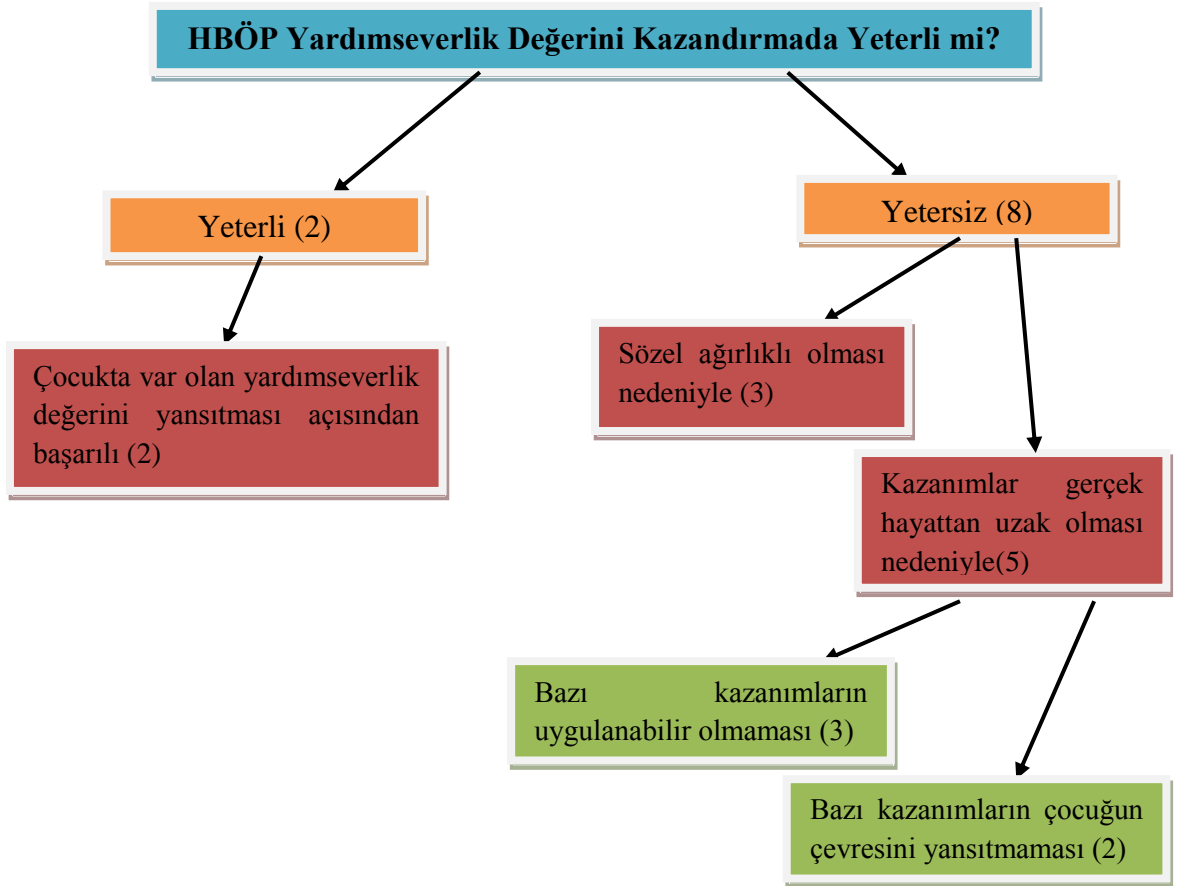
“...yardımsever çocuğa yardım etmesini hiçbir şekilde söylemeden o hissederek yapan bir çocuktur” (MSÖ8).

Güzel’e (2013, 69) göre yardımseverlik; sahip olduğu imkanları başkası adına kullanmak ve ihtiyaç sahibi olan kişilere toplumsal dayanışmanın beraberinde getirdiği bir

refleks ile yardımda bulunmaktır. Bu tanımdan hareketle öğretmenlerin yardımseverlik değerine sahip olan bir çocuk hakkındaki tanımlarının birbirine paralel olduğu görülmektedir.

İkinci Kısım: Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yardımseverlik değerini kazandırmadaki etkililiği.

Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yardımseverlik değerini kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşleri Şekil 5'te şu şekilde özetlenmiştir.



Şekil 5: Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının yardımseverlik değerini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri

Şekil 5'te öğretmenlerin Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yardımseverlik değerini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin soruya iki öğretmen yeterli, sekiz öğretmen yetersiz cevabı vermişleridir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı yeterli bulan öğretmenlerin cevaplarında en dikkat çekici bölümler şunlardır;

"...yardımsever olmalı, yardımseverlik belki unuttuğumuz kavramlar. Toplum olarak ötekileştirdiğimiz kavramlar ama çocukların bu konuda çocukluktan gelen

duygularını hala mevcut olduğunu düşünüyorum hayat bilgisi öğretim programının da bu konuda başarılı olduğunu düşünüyorum.” (BSÖ6).

Hayat bilgisi öğretim programını yardımseverlik değerini kandırmada yeterli bulan öğretmenlerin çıkış noktası olarak, öğrencilerde yaş itibarıyla zaten var olan bir değeri yansıtması açısından yeterli olduğu düşüncesi gözlemlenmiştir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı yetersiz bulan öğretmenlerin cevaplarında en dikkat çekici bölümler şunlardır;

“Yardımseverlik anlamında hayat bilgisi en geride kalan bir ders bu daha çok matematik ve oyun ve fiziki etkinlikler dersinde daha çok oluyor... ancak hayat bilgisinde böyle biri yardım söz konusu değil çünkü sözel bir ders tamamen konuşmaya ve kendini ifade etmeye yönelik biri ders bunda yardım alacağı bir konu yok” (MSÖ2).

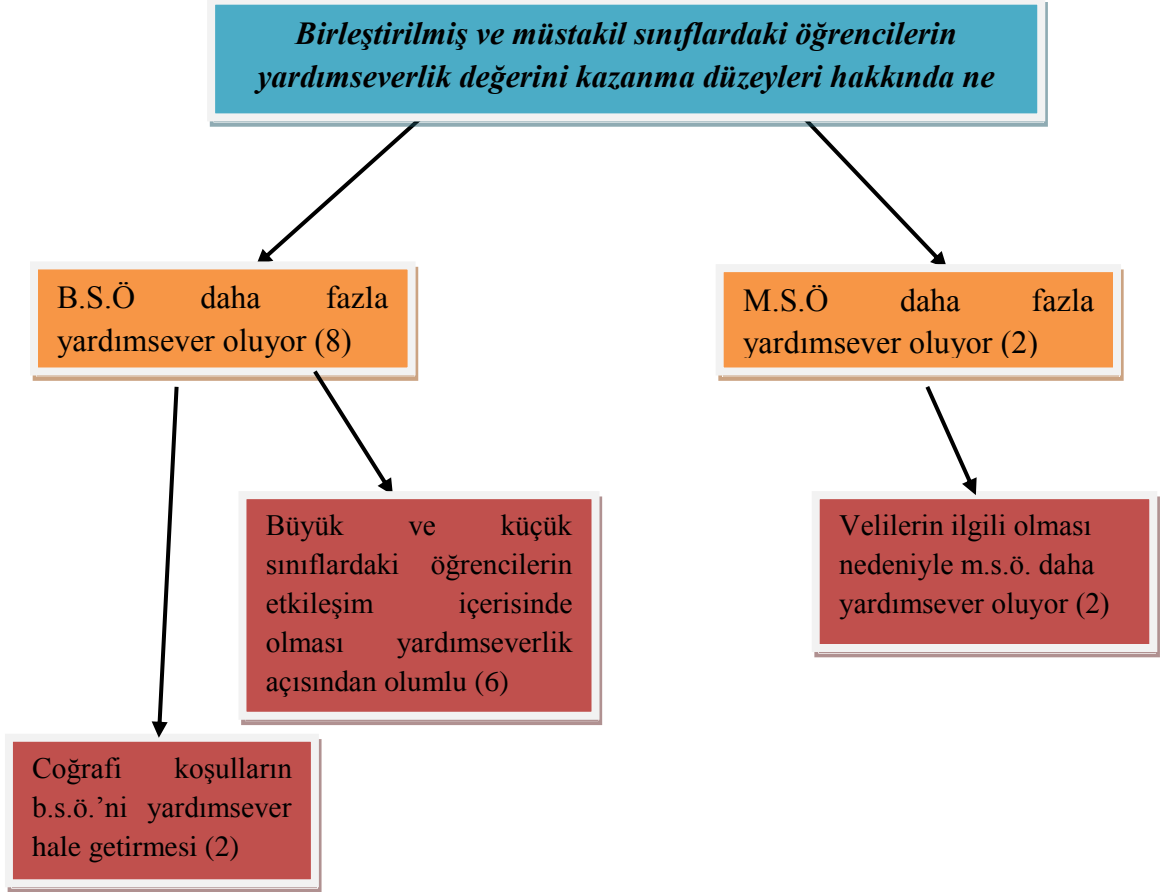
“Söz hakkıyla ilgili bir kazanım vardı ailede söz hakkı veriliyor mu diye. Öğrencim, ben çok denedim ama ailemde benim sözümü kimse dinlemiyor diyor mesela.” (BSÖ4).

“Bu yardımseverlik konusunda da bu konu işlendiğinde çocuklar hep öğretmenin duymak istediğini söylüyor. İşte nedir baba, anneye yardım eder, çocuklar yardım eder. Hayır, böyle bir şey olmuyor gerçek hayatta. Az çok aile yapılarını biliyoruz. Baba akşam eve geliyor ya da gelmiyor. Anne evin içerisinde yani baba gelip de anneye sofraya kurmada yardım etmiyor. Yardımseverlik anlamında, mesela ev boyanacak çocuk kendi odasının boyasını kendisi seçer, yahu çocuğun kendi odası yok ki sonra ortak karar alınacak Allah aşkına biz de nerede görüldü çocuklara fikir soruldu.” (MSÖ8).

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yardımseverlik değerini kazandırmada yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak; programda yer alan etkinliklerin öğrencinin aile yaşantısını ve sosyal çevresini tam yansıtmadığından çocuğu ideal olana yönelttiği; ancak gerçekte olanı yansıtmadığı görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarının ve etkinliklerinin daha çok sözel olası ve bireysel etkinlikleri içermesi nedeniyle yardımseverlik değerinin kazandırılması hususunda çok fazla katkı sağlamadığı da öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

Üçüncü kısım: Birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki çocukların yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri.

Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki çocukların yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri Şekil 6’da şu şekilde özetlenmiştir;



Şekil 6: Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri

Şekil 6’ da görüldüğü gibi, yardımseverlik değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerini birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki öğrenciler açısından karşılaştırıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerden sekiz tanesi birleştirilmiş sınıf iki tanesi ise müstakil sınıf lehine cevap vermişlerdir.

Birleştirilmiş sınıf lehine cevap veren öğretmenlerin görüşlerinden dikkat çeken kısımlar şöyledir:

“Evrak işleriniz oluyor zamanınızın yetişmediği oluyor sınıfınızı bırakmanız gerekiyor o durumda büyük sınıflar küçük sınıflara yardım ediyorlar. Ya da anlamadığı konularda yardım ediyorlar birbirlerine.” (BSÖ4)

“Bence kıyaslama yapmak ne kadar doğru ama birleştirilmiş sınıf öğrencilerimin biraz daha yardımsever olduğunu düşünüyorum. Bunu neye bağlıyorum çünkü onların

hepsi hem olumsuz koşullarla hem de ilk önce yaşadıkları doğal çevre ile devamlı cebelleşmek durumunda mücadele etmek zorundalar. Diyelim ki bir metrelik bir karda birinin ayağından çizmesi çıksa kara sapsansa hepsi birden geri dönerler karın içindeki o çizmeyi hep beraber ararlar. o nedenle kaderlerini aynı olduğunu farkındalar.” (BSÖ6)

“Beraber iç içe olduklarından dışarıda daha çok vakit geçirdikleri için köy meydanında daha çok vakit geçirdikleri için.” (MSÖ7).

Birleştirilmiş sınıf lehine cevap veren öğretmenler yardımseverlik değeri ile ilgili olarak okulların buldukları genellikle kırsal olarak nitelendirilen bölgelerde kendiliğinden var olan koşulların katkısı üzerine yardımseverlik değerinin kazandırılmasını daha kolay olarak görmektedirler.

Müstakil sınıf lehine cevap veren öğretmenlerden en dikkat çekici cevaplar ise şu şekilde olmuştur:

“O da ayındır yani, şimdi siz zaten bu değeri bu çocuklara vermediyseniz bu çocuklar hiçbir zaman ister müstakil sınıf ister birleştirilmiş sınıf olsun yani hiçbir zaman bu çocuk bunu alamayacaktır. Verdiğimiz zaman bunu her yerde yapabilir bu çocuk.” (MSÖ3).

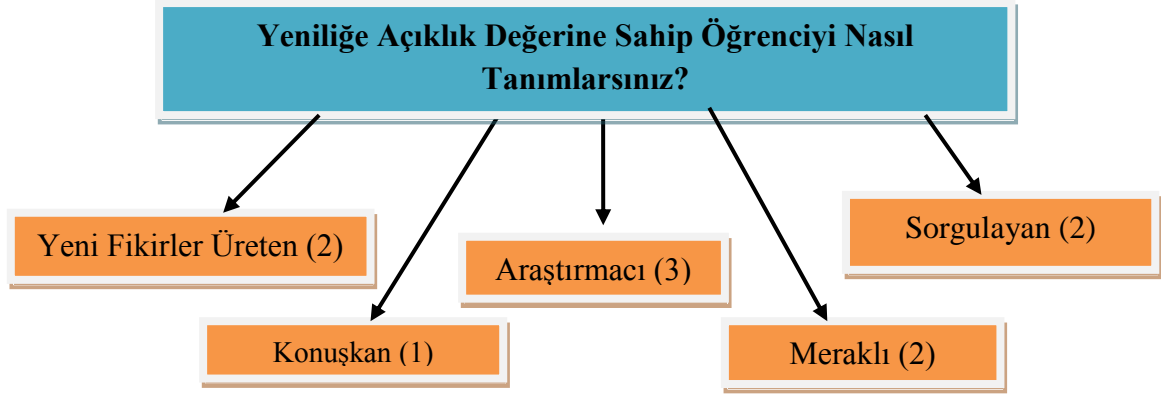
Müstakil sınıf lehine cevap veren öğretmenler bu durumu daha çok ailelerin ilgili olmasına bağladıkları görülmektedir. Öğretmenler, birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin ailelerinin ilgisiz olması nedeniyle bu değeri tam olarak kazanamadıklarını düşünmektedirler.

4.2.3. Yeniliğe Açıklık değerini kazanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine ilişkin görüşleri üç kısım halinde incelenmiştir:

Birinci kısım: Öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine sahip olan öğrencileri gözlemlerinden yola çıkarak tanımlamaları.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine sahip olan öğrenciyi ne şekilde ifade ettikleri Şekil 7’de şu şekilde özetlenmiştir.



Şekil 7: Öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine sahip olan öğrenci için tanımları

Şekil 7’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenler “Yeniliğe Açıklık değerine sahip olan öğrenciyi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdiği cevaplar; iki kişi yeni fikirler üreten, üç kişi araştırmacı, iki kişi meraklı, bir kişi konuşkan ve bir kişi sorgulayan başlıkları altında özetlenmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan önemli görülenler şunlardır:

“Yeniliğe açıklıkta eğer monoton bir düzende kendisi bir fikir getirip bunu uygulatabiliyorsa, fiziki ve oyun etkinliklerinde öğretmenim biz sürekli şu oyunlar oynuyoruz ama ben şu oyunu da biliyorum diyorsa bunda yeniliğe açıklık değerini kazanmış demektir.” (MSÖ2).

“Atılımcı olacak önce, çekingenlikten uzak olmalı bence araştırmacı olmalı. Karşısında dönüşünde alacağı bir olumsuzlukta yılmamalı, ilk seferde olamayabilir, ama onun üstüne gitmeli ısrarcı olmalı.”(BSÖ4)

“Yani mesela ben bir şey öğrettiğinde bunu sorgular daha kolay kazanır. Yani yeni bir şey öğreteceğim diyelim ki değerler üzerinden hoşgörüyü anlatacam mesela bunu sorgular daha kolay kazanır.” (BSÖ5)

“Yapıcı araştırmacı, meraklı, sorgulayan, sürekli kafasını teknolojik gelişmelerle aletlerle araçlarla hatta en basiti yeni oyuncaklardan yola çıkarak ya da bir görmediği bir iş makinesinden esinlenerek resim yapan bunu üzerine kendi düşüncelerini katabilen sürekli gelişime açık bir öğrenci olarak bakıyorum.” (BSÖ6)

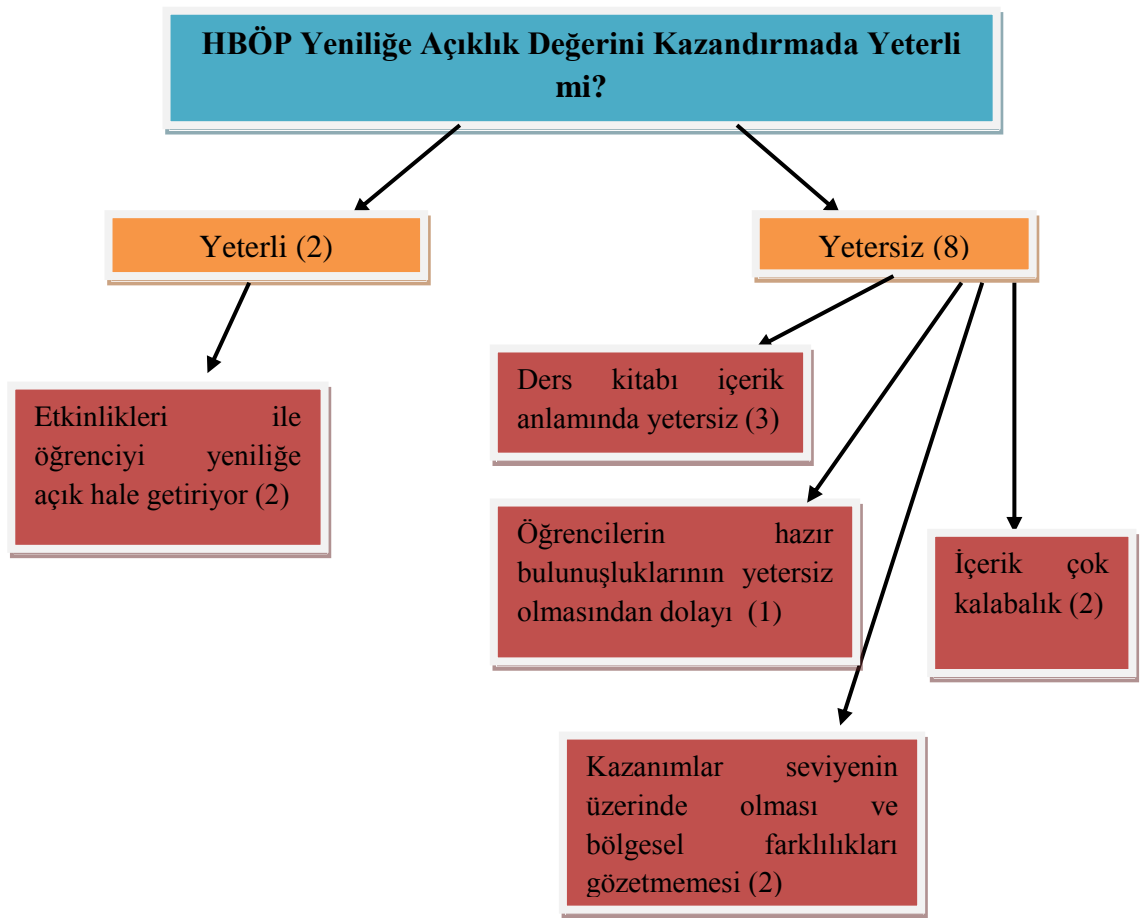
“Teknolojiyi takip edip sadece bilgi anlamında söylüyorum takip eden ve bunu uygulayabilen çocuk.” (MSÖ10)

Öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine sahip olan çocuğa yönelik tanımları ile literatür karşılaştırıldığında büyük oranda örtüşme görülmektedir. Schwartz’ın (1992, 15)

değer döngüsü içerisinde yer alan yeniliğe açıklık değeri başlığı altındaki kişisel özelliklere bakıldığında yeniliğe açık bireylerde sahip olması gereken özellikler; merak etme, araştırma yapma, bağımsız olma, yeni fikirler üretmedir. Buradan hareketle, görüşmeye katılan öğretmenler yeniliğe açıklık değeri hakkındaki ön bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci kısım: Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yeniliğe açıklık değerini kazandırmadaki etkililiği.

Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yeniliğe açıklık değerini kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşleri Şekil 8'de şu şekilde özetlenmiştir.



Şekil 8: Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının yeniliğe açıklık değerini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri

Şekil 8'de görüldüğü gibi, hayat bilgisi öğretim programının öğrencilere yeniliğe açıklık değerini kazandırmada yeterli olup olmadığına ilişkin soruya iki öğretmen yeterli sekiz öğretmen yetersiz cevabını vermişlerdir. Öğretim programının yeterli olduğunu düşünen öğretmenler, öğrencilerin yanlış olarak bildikleri bazı şeyleri Hayat Bilgisi Ders Programı sayesinde düzelttiklerini ve ders kitaplarının içeriği sayesinde öğrenciler

meraklarını gideren, yenilikleri kabul eden bireyler olduklarını ileri sürdüler. Hayat Bilgisi Ders Programı'nı yetersiz bulan öğretmenler ise; program içerisinde yer alan kazanımların öğrencilerin çevresel farklılıklarını yok sayan bir anlayışla hazırlanmasından dolayı, ders kitaplarının sözel ifadelerinin çok fazla yer tutması ve içeriğinin gereğinden fazla kalabalık olmasından dolayı yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Yapılan görüşmede Hayat Bilgisi Öğretim Programını yeterli bulan öğretmen görüşlerinden en dikkat çeken konuşmalar şu şekildedir:

“ hayat bilgisi dersinde ... eksik bildiği kavramları bazen tamamen yanlış bildiği kavramlar onu düzeltiyor. Böylelikle görüşünü değiştiriyor yanlış birliği kavram dolayısıyla sabit biri fikir oluşmuşsa onun kafasında artık o sabit fikirden kurtuluyor yeni fikir üretmiş oluyor ve yeniliğe açıklık yönelik de büyük bir engeli aşmış oluyor.” (MSÖ2)

Yapılan görüşmede Hayat Bilgisi Öğretim Programını yetersiz bulan öğretmen görüşlerinden en dikkat çeken konuşmalar şu şekildedir:

“(kazanımlara bakıyor) Proje çalışması olarak biraz zorlanırlar, proje çalışması yapamazlar. Kıyafet tasarlama, değişiklikleri bilirler ancak; tasarlama konusunda pek yapamazlar. Aileyi ilgilendiren konularda görüş bildirir ve bunu insan hak ve özgürlükleriyle ilişki kuramazlar” (MSÖ3)

“Örnek veriyorum geçmişteki kılık kıyafetteki gelişmeleri araştırarak bir imkânları yok bunu sadece okulda görebilir. Hani ne olduğunu, köy yerindesiniz geçmişteki kıyafetler ile şimdiki arasında köyde çok değişik bir durum yok zaten. O değişiklik şehirde. Ama köyde bunu çok yaşamıyor çocuklar.” (BSÖ4)

“Yeni gelişmelere kapalı değil farkındayım ama verilmiş tarzı çok karmaşık geliyor. Öğrenciler sürekli grafiklerle renk cümbüşü içinde kayboluyorlar. Biraz daha sadeleştirilebilir ya da bu değer kavramları maddeleştirileceğine yaşanan örnekler üzerinden yer ve zaman verilerek belirtilebilir ama bunun için daha çok materyal kullanılabilir.” (BSÖ6)

“Zaten biz yeniliğe kapalı bir toplumuz. Hayat bilgisi kitabı yeniliğe açık hale getirmiyor. Ya hep vurgulanan o yani konularda da o yeniliğe açık yeniliğe açıktır ama bu sorularda verdiği etkinlerle çocuğu kapatıyor ki. Mesela dese ki bu etkinlikle ilgili ne düşünüyorsun diye direk çocuğa düşündüklerini yazdırsa” (MSÖ8)

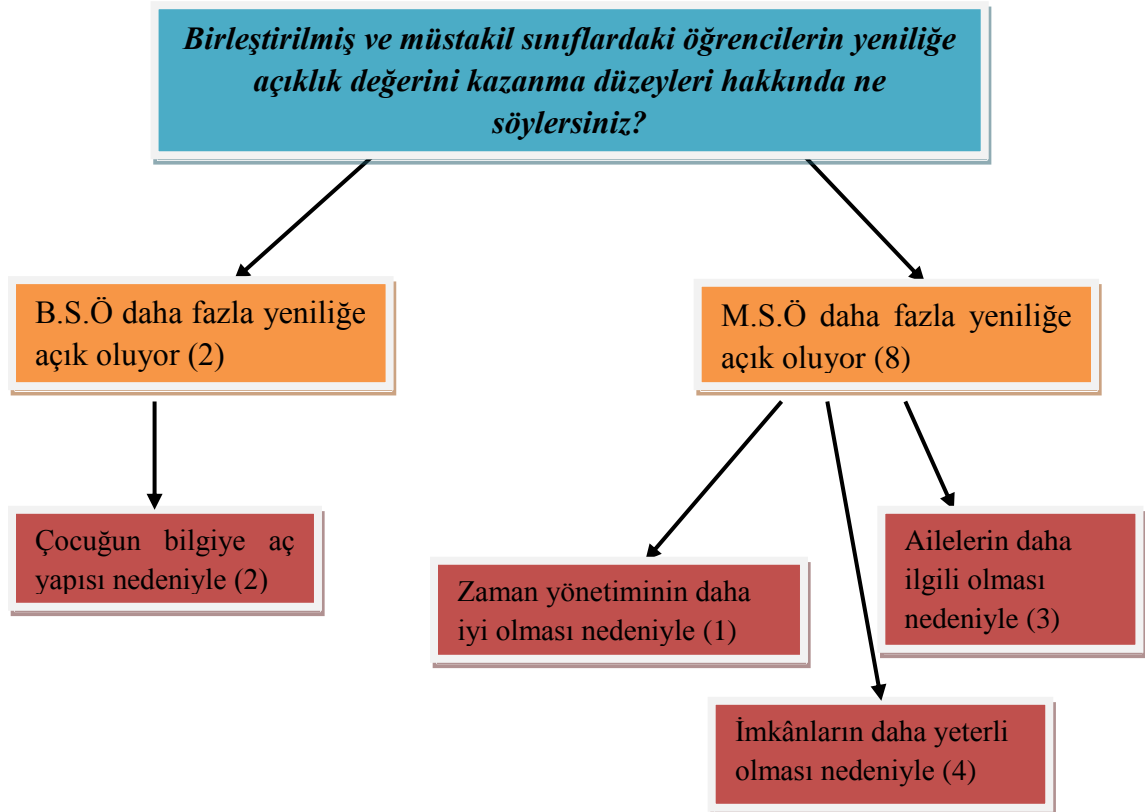
Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı yetersiz bulan öğretmenler, genellikle kazanımların soyut, öğrenci seviyesine hitap etmeyen ve bölgesel farklılıkları görmezden

gelen kazanımlar olduğunu ileri sürmektedirler. Bununla birlikte ders kitaplarındaki konu ve etkinlik kısımlarının gereğinden fazla kalabalık, çocuğu düşünme-araştırmaya yöneltmeyen ders materyalleri olduğunu düşünmektedirler. Özellikle değerlerin öğretilmesi konusunda çocuğa kitap ile değil bizzat yaşantılar kazandırma yoluyla başarıya ulaşılabileceğini BSÖ6 kodlu öğretmen bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Yani hayat bilgisi dersinde verilirken de onun materyali mesela bir servis olabilir serviste yolculuk olabilir yani sınıfça çıkılabilir bir sinemaya gidilebilir, bir parkta oturulabilir ya da çevrede yetişmiş kişilerle röportaj yapılabilir bu anlamda öğrenciler yetiştirilebilir.” (BSÖ6).

Üçüncü kısım: Birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki çocukların yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri.

Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki çocukların yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri Şekil 9’da şu şekilde özetlenmiştir;



Şekil 9: Öğretmenlerin, birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımları kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri

Şekil 9’da görüldüğü gibi yeniliğe açıklık değerinin kazanılma düzeylerine göre birleştirilmiş sınıf öğrencisi lehine iki müstakil sınıf öğrencisi lehine cevap veren sekiz öğretmen bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğrencisi lehine cevap veren öğretmenler, kırsal bölgede yer alan öğrencilerin bilgiye daha fazla aç olduklarından dolayı yeni bir bilgi ya da materyal ile karşılaştıklarında müstakil sınıf öğrencilerine göre daha fazla önem ve özen göstermekte olduklarından dolayı yeniliğe açıklık anlamında bir adım önde olduklarını ileri sürmektedirler. Müstakil sınıf öğrencisi lehine cevap veren öğretmenler; müstakil sınıf öğrencisinin teknolojiye ulaşma konusundaki imkânlarının birleştirilmiş sınıf öğrencisine oranla daha fazla olduklarını, müstakil sınıflarda zaman yönetiminin daha kolay olması nedeniyle hemen hemen her öğrenci ile ilgilenebildiklerinden dolayı yeniliğe açıklık hususunda daha geniş yönlendirmelerinin olduklarını ve müstakil sınıf öğrencilerinin velilerinin daha ilgili olduklarını ileri sürmüşlerdir.

Birleştirilmiş sınıf lehine cevap veren öğretmenlerin cevapları arasında en dikkat çeken konuşmaları şunlardır:

“Müstakil sınıf öğrencileri biraz hazırcıdır. Her şeyi tabi ki aileden beklerler. Öğretmenden beklerler yenilikler ile ilgili yeni çıkan bir materyal ile ilgili olsun bir teknolojik ürünle olsun hepsini hazırda çabalamadan aileden anneden babadan ya da çevreden ya da öğretmeninden bekler. Oysaki kırsal kesimlerde birleştirilmiş sınıf öğrencisi ise bunu gördüğü zaman kendisi yapmayı dener, benzerini karşılaştırmaya çalışır. Buna bir anlam bir mana yüklemeye çalışır karşılaştığı bir teknolojik ürünle onun için o monoton rutin hayatında olan herhangi bir değişiklik bile bir yenilik sayılır onu yenilik sayabilir örneğin köye gelen bir iş makinesi onun için unutulmaz günlerden birisidir...” (BSÖ6)

“Görmemişlik olarak bakarsak buradakiler daha mahzur oldukları için köy yerindekiler diyebiliriz. Bir de merkezdekileri biz her şeye doyuruyoruz bu nedenle biraz köy yerlerindeki yeniliğe daha açık olarak düşünüyorum. “ (MSÖ7).

Müstakil sınıf lehine cevap veren öğretmenlerin en dikkat çeken konuşmaları ise şöyledir:

“... birleştirilmiş sınıflı okullarda çocuğun istesek de istemesek de monoton bir hayatı oluyor anne-baba çoğunlukla bu bölge için il dışında çalışan insanlar ve çoğu dağılmış ailelerin çocukları büyük anne ve büyük babanın yanında büyüyen çocuklar.

Bunların da yaşlıların hayatı da tamamen durağanlaşıyor. Çocuk yenilikle ilgili hiçbir şey görmüyor bugün nasılsa ertesi gün de aynı okul da aynı yorgun argın bir öğretmen görüyor karşısında. Öğretmen yeni bir şeyler uygulayacak olsa bunu için maddi kaynak yok, yeterli zaman yok” (MSÖ2)

“Merkeze yakın olan yerlerde değer kazanımlarını daha iyi alabiliyorlar. Çünkü biraz daha çevreye açıklar dünyaya biraz daha açıklar. Ama kırsal kesimde çok böyle değişik bir yapıda bir çocuk olması gerekir, sivrilmesi gerekir öyle bir şey olması için; ama kırsal kesimde yani aile çok bilinçsiz çocuk öyle dünyaya getiriliyor en fazla temel ihtiyaçları karşılansın diye bakıyor” (MSÖ8)

“Bağımsız sınıflar daha olaylardan haberdar olabiliyor. Mahrum bölgelerde olmuyorlar yani bir köy kenarı vs. daha çok bilgi edinebilir. Daha değişik bakış açıları edinebilir. Bence müstakil sınıflar bu konuda daha öndeler. “ (MSÖ9).

Müstakil sınıf öğrencisini yeniliğe açıklık değeri açısından daha avantajlı gören öğretmenler genellikle birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin dezavantajlı durumlarını ifade ettikleri görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okulların buldukları kırsal bölge itibariyle çeşitli teknik imkânlardan yoksun olduklarını ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin nispeten daha zor koşullarda çalıştıklarını ileri sürülmektedir. Bununla beraber müstakil sınıflardaki öğrenciler lehine cevap veren öğretmenler kırsal bölgelerdeki ailelerin yaşam koşulları da göz önünde tutularak öğrencinin gelişimi konusunda daha ilgisiz olduklarını dile getirmektedirler.

4.2.4. Açık Uçlu Sorular ile İlgili Nitel Bulgular

Araştırma içerisinde öğretmenlere uygulanan anketlerde yer alan açık uçlu sorular; “Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” ve “Yukarıdaki kazanımlarda öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?” şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Anket uygulanan her öğretmen açık uçlu sorulara cevap vermemekle birlikte öğretmenlerden birden fazla cevap vermeleri sorular yoluyla telkin edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin verdiği cevaplar ile katılımcı sayısı arasında bir ilişki kurulmasından ziyade kazanımları edindirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen kazanımların sıklığı dikkate alınmıştır.

4.2.4.1. Kazanımları Edindirme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

“Kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Sınıf Öğretmenlerinin Verdiği Cevaplar

- ✓ Öğrenciler yeterli kaynağa ulaşamadıkları için özellikle araştırma konusunda güçlük çekiyorlar.
- ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yetersiz olması kazanımları edindirme sürecinde öğretmenin karşısına çıkan en büyük güçlüktür.
- ✓ Hayat bilgisi kitabındaki etkinliklerin yetersiz ve soyut olması
- ✓ Ailelerin ve dolayısıyla çocuklarının teknolojiden uzak olması
- ✓ Ailelerin yaşam tarzlarının etik olmaması
- ✓ Özellikle değerlerin ailede yeteri kadar vurgulanmıyor (yaşanmıyor) olması.
- ✓ Dağılmış ailelerde otorite figürü olarak yaşlıların olması ve dolayısıyla annenin ya da babanın çocuğa söz geçirmemesi
- ✓ Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle, ailelerden yeteri kadar destek bulunamayışı
- ✓ Özellikle araştırma konularında çocukların isteksiz olması
- ✓ Araştırma konularında ailelerin yönlendirici olmayışı ve ailelerin ilgisiz olması
- ✓ Bazı kazanımların soyut olmasının yanında ders kitaplarının da soyut bir biçimde konuyu aktarması
- ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin istenilen düzeyde olmayışı
- ✓ Ailelerin eğitime ilgisizliği ve aile yapısının bozuk oluşu
- ✓ Ailelerin ilgisizliği ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz oluşu
- ✓ Veli okul iletişiminin kopuk olması
- ✓ Ailede rol model eksikliği
- ✓ 4+4+4 sistemi ile birlikte öğrencilerin küçük yaşta okula başlıyor olmaları
- ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yetersiz olması
- ✓ Aile içerisindeki bireylerin okulda öğretilmeye çalışılanın aksine olumsuz davranışlar sergiliyor olması
- ✓ Öğrenciye verilmek istenen kazanımların program içerisinde soyut bir şekilde yer alması
- ✓ Ailelerin ilgisiz olması nedeniyle iletişim kopukluğu yaşanması
- ✓ Özellikle kulüpler ile ilgili kazanımlar konusunda zorlanıyoruz. Çünkü kulüpler 4+4+4 sistemi ile birlikte okullarda artık uygulanılmıyor.

- ✓ Özellikle ders materyallerinin yetersiz olması nedeniyle güçlük çekiyorum.
- ✓ Aile içerisinde demokrasi kültürünün olmaması demokratik değerleri öğrencilere kazandırmada sıkıntıları ortaya çıkartıyor.
- ✓ Velilerin ilgisizliği nedeniyle okulda öğretilmeye çalışılan kazanımlar etkisini yitiriyor.
- ✓ Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullardaki zaman sıkıntısı nedeniyle kazanımlar yetişmiyor.
- ✓ Kulüpler ile ilgili kazanımları edindirmede sıkıntı çekiyorum.
- ✓ Kazanımlar oldukça soyut ve öğrenci seviyesine uygun değil
- ✓ Birleştirilmiş sınıflı okulların genel sıkıntısı; zaman ve materyal eksikliği.
- ✓ Veliler ilgisiz oldukları için kazanımları edindirmede sıkıntı çekiyorum
- ✓ Kulüp ile ilgili kazanımların hala programda yer alması anlamsız.
- ✓ Hayat bilgisi dersi birleştirilmiş sınıflar için ortak ders olmaktan çıkartılıp birleştirilmiş sınıflar için yeniden düzenlenmemesi kazanımları edindirme sürecinde sıkıntılar doğuruyor.

Birinci sınıf öğretmenlerinin “Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler genellikle öğrencilerin ailelerinin ilgisizliğinden kaynaklanan sıkıntılara işaret ettiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte hayat bilgisi ders kitabındaki etkinliklerin soyut olması, hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımlar ile uygulamalar arasında teknik farklılıkların bulunması (kulüplerin bazı okullarda sadece kağıt üzerinde kalması gibi), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının kazanımları edinme sürecinde daha fazla zorlanmaları, materyal eksikliği, aile içerisindeki bireylerin olumsuz örnek teşkil edecek şekilde davranış sergilemesi, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda aynı programı uygulama zorunluluğunun bazı sıkıntılar ortaya çıkarması gibi sorunlarla karşılaştığı görülmektedir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Verdiği Cevaplar

- ✓ Okuldaki faaliyetlerin aile tarafından desteklenmiyor olması
- ✓ Hayat bilgisi ders kitabı içerisinde yer alan etkinliklerin yeterli olmaması
- ✓ Kırsalda yaşayan ailelerin çocukları merkezde yaşayan çocuklara nazaran dezavantajlı olması ve ailelerinin eğitimsiz olması
- ✓ Okulda kazanılması amaçlanana davranışlar ile ailede sergilenen davranışlar arasında bir uyum olmaması

- ✓ Okul- aile işbirliği açısından yetersiz olması
- ✓ Okullarda genel itibariyle materyal eksikliği bulunması
- ✓ Kulüplerin pratikte uygulanmıyor olmasına rağmen kazanımlara bakıldığında kulüpler ile ilgili kazanımların yer alması büyük bir tezat teşkil etmekte
- ✓ Öğrencilerin araştırma imkânlarının kısıtlı olması
- ✓ Aile içerisindeki lider figürü ile toplumsal beklenti bir biriyle uyuşmadığından öğrenciye özellikle liderlik hususunda kazandırılmak istenen davranışlar kendi ailesi tarafından karşılık görmüyor. Bu da bu kazanımın edindirilmesinde büyük bir sorun olarak karşımıza çıkıyor.
- ✓ Velilerin eğitim düzeyi yetersiz olduğundan veliler öğrenciyi yeteri kadar destekleyememesi
- ✓ Aile ilgisizliği ve bilgisizliği
- ✓ Öğrencilerin araştırma yapabilmeleri için gerekli materyallere ulaşamaması
- ✓ Aile içi karar alınırken çocuğun dışlanması özellikle demokrasi eğitimiyle ilgili kazanımları edindirmede büyük sıkıntı meydana getiriyor.
- ✓ Liderlik ile ilgili kazanımların çocuğun aile yapısına hitap etmemesi nedeniyle büyük sıkıntılar yaşıyorum
- ✓ Ailenin sosyo-ekonomik yetersizliği nedeniyle çocuk ailesinden yeteri kadar destek görememesi
- ✓ Ailelerin çocukların eğitimi konusunda yeteri kadar sorumluluk almaması
- ✓ Ailelerin ilgisiz ve bilgisiz olması, öğrencilerin aile yapılarının birbirinden farklı olması
- ✓ Ailenin sosyo-ekonomik yetersizliği nedeniyle çocuğun ders destek materyallerine ulaşamaması

İkinci sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde, genellikle okul-aile işbirliğinden kaynaklanan sıkıntıların daha ağır bastığı görülmektedir. bununla birlikte ailelerin öğrenciye eğitsel manada yeteri kadar destek vermeyişi, program içerisinde yer alan kazanımların çocuğun sosyal çevresini yansıtmaması, ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliği nedeniyle çocuğun araştırma materyallerine ulaşmalarındaki yetersizliklerin olması, hayat bilgisi dersi kitabındaki etkinliklerin yetersiz olması, hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların pratikte uygulanmıyor olması (kulüpler ile ilgili kazanımlar) öğretmenlerin kazanımları edindirmede karşılaştığı belli başlı sorunlar olduğu görülmektedir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Verdiği Cevaplar

- ✓ Öğrencilerin anasınıfı eğitimi almamış olması kazanımları edindirmede büyük bir sorun olarak karşımıza çıkıyor.
- ✓ Ailelerin ilgisiz olması ve öğrenciye yetersi kadar destek vermemeleri
- ✓ Ailelerin çocuklara sorumluluk vermemeleri
- ✓ Kulüp çalışmalarının okullarda uygulanmıyor olması
- ✓ Ailelerin bilgisizliği
- ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluluğunu yetersiz olması
- ✓ Okulda öğretilenlerin aileler tarafından desteklenmiyor olması
- ✓ Okulda öğretilenler ile çocuğun ailesinde ve sosyal çevresinde öğretilenler arasında farklılıkların olması
- ✓ Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin karar almada tek kişiye yönelmeleri (ailedeki lider figürünün babanne ya da dede olması)
- ✓ Birleştirilmiş sınıflı okullarda kazanımlar için yeteri kadar materyalin olmayışı ve zaman konusunda kazanımların yetiştirilemeyişi
- ✓ Ailelerin eğitim konusunda bilgisiz ve ilgisiz olması
- ✓ Aile ve çevre faktörü
- ✓ Birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanan programın müstakil sınıflı okullarda uygulanan programla aynı olması
- ✓ Çocuğun ailede pasif kalması
- ✓ Aile-çocuk iletişiminin yetersiz olması
- ✓ Ailede örnek olacak bir figürün bulunmayışı
- ✓ Kazanımların soyut olması

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genellikle öğrencilerin aileleri ile ilgili sorunları ön planda tuttuğu görülmektedir. bununla birlikte ailelerin okulda verilen eğitime yeteri kadar destek olmayışı, kazanımların soyut olması, öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yetersiz olması, okullarda materyal eksikliğinin olması gibi nedenler öğretmenlerin hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığı birtakım sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.2.4.2. Öğrenci Seviyesine Uygun Olmadığı Düşünülen Kazanımlar

Tablo 35’te birinci sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen kazanımlar verilmiştir.

Tablo 35: Birinci sınıf açık uçlu sorularla ilgili bulgular

<i>Kazanım</i>	<i>f</i>
<u>A.13.</u> Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeninin açıklar	12
<u>A.14.</u> Kulüp ve diğer grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetir	12
<u>C.7.</u> Geçmişten günümüze kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.	11
<u>C.5.</u> Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır	10
<u>A.15.</u> Kulüp ve diğer grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için iş birliği yapar ve sorumluluğu paylaşır	9
<u>B.14.</u> Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler	8
<u>B.16.</u> Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerler ne kadar önem verildiğini gözlemler	7
<u>B.13.</u> Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir.	2
<u>A.29.</u> Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar ve resimli kaynaklardan yararlanır.	2
<u>A.3.</u> Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir	1
<u>B.8.</u> Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar.	1
<u>B.20.</u> Ailesindeki liderin, liderlerin ailedeki rolünü fark eder.	1

Tablo 35’te de görüldüğü gibi birinci sınıf öğretmenleri hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlardan bazılarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülmektedir. Tablo 9 ve Tablo 31’de müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde özgüven değeri ile ilgili kazanımlarda en az gerçekleşen kazanımın C.1.5; yardımseverlik değeri ile ilgili kazanımlarda en az gerçekleşen kazanımın A.1.13 ve A.1.14; yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımlarda ise en az gerçekleşen kazanımın C.1.7 kazanımı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğü kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirme hususunda paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 36’da ikinci sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen kazanımlar verilmiştir.

Tablo 36: İkinci sınıf açık uçlu sorularla ilgili bulgular

<i>Kazanım</i>	<i>f</i>
<u>A.9.</u> Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.	10
<u>C.9.</u> Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.	10
<u>C.20.</u> Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.	9
<u>C.6.</u> Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar	8
<u>A.8.</u> Görev aldığı kulüp veya grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısını açıklar.	7
<u>B.14.</u> Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır.	7
<u>A.7.</u> Kulüp veya grup çalışmalarıyla ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır.	7
<u>B.23.</u> Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğinin gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.	6
<u>C.10.</u> Atatürk’ün önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen köklü değişiklikleri görsel materyaller kullanarak açıklar.	6
<u>A.33.</u> Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.	5
<u>B.16.</u> Aileyi ilgilendiren konularda karar alırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.	5

Tablo 36’da öğretmenlere göre öğrenci seviyesine uygun olmayan il dört kazanım A.2.9, C.2.9., C.2.20. ve C.2.6.’dır. Müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleriyle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin öğrenci seviyesine

uygun olmadığını düşündüğü kazanımların (sıralama açısından olmasa da) gerçekleşme düzeylerinin de aynı paralelde düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 37’de üçüncü sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen kazanımlar verilmiştir.

Tablo 37: Üçüncü sınıf açık uçlu sorularla bulgular

<i>Kazanım</i>	<i>f</i>
B.31.Kişisel olarak uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar.	9
A.30.Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir.	8
B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.	7
B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.	4
B.33.Kaybetme ve başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.	3
A.19.Okuldaki bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.	2

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlere göre öğrenci seviyesine uygun olmayan ilk üç kazanım B.3.31., A.3.30. ve B.3.39.’dur. Bu kazanımların, müstakil ve birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde özgüven değeri ile ilgili kazanımlardan A.3.30 ve B.1.19; yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımlardan B.3.31. numaralı kazanımların gerçekleşme düzeylerinin de en düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri kazanımların gerçekleşme düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir.

5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar açıklanmış, bu sonuçlar araştırma konusu ile alakalı kuramsal çerçeve incelemesi sonucu ulaşılan kaynaklarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Ayrıca bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri hususunda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; özgüven değerine ait kazanımların müstakil sınıflı okullardaki birinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,83$), ikinci sınıflarda ($\bar{X} = 3,88$) ve üçüncü sınıflarda ($\bar{X} = 3,92$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre özgüven değerine ilişkin kazanımların birinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,46$), ikinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,53$) ve üçüncü sınıflarda ($\bar{X}= 3,98$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir.

Müstakil sınıf öğretmenlerine göre yardımseverlik değerine ilişkin kazanımların birinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,54$) ve ikinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,68$) büyük oranda, üçüncü sınıflarda ise ($\bar{X}= 4,22$) tamamen gerçekleştiği görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre yardımseverlik değeri birinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,22$) ve ikinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,24$) kısmen, üçüncü sınıflarda ise ($\bar{X}= 4,59$) tamamen gerçekleştiği görülmektedir.

Müstakil sınıf öğretmenlerine göre yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların birinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,77$), ikinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,66$) ve üçüncü sınıflarda ($\bar{X}= 3,63$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre yeniliğe açıklık değerine ilişkin kazanımların birinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,30$) ve ikinci sınıflarda ($\bar{X}= 3,27$) kısmen, üçüncü sınıflarda ise ($\bar{X}= 3,47$) büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre en az düzeyde gerçekleşen kazanımlar şunlardır: özgüven değeri ile ilgili kazanımlardan birinci sınıflarda “B.1.16.Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerler ne kadar önem verildiğini gözlemler”; ikinci sınıflarda “B.2.14.Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır”; üçüncü sınıflarda ise “A.3.30. Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir” kazanımlarıdır.

Yardımsızlık değeri ile ilgili olarak birinci sınıflarda “A.1.13.Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeninin açıklar”, ikinci sınıflarda “C.2.20.Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır” kazanımları en az düzeyde gerçekleşen kazanımlardır. Yeniliğe açıklık değeri ile ilgili olarak birinci sınıflarda “C.1.7.Geçmişten günümüze kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar”, ikinci sınıflarda “A.2.7.Kulüp veya grup çalışmalarıyla ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır”, üçüncü sınıflarda ise “B.3.31.Kişisel olarak uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar” kazanımları en az düzeyde gerçekleşen kazanımlar olduğu gözlemlenmektedir. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki öğrencilerin en az düzeyde gerçekleştirdikleri kazanımlar paralellik göstermekle birlikte ikinci sınıf yeniliğe açıklık değeri ile ilgili olarak “B.2.27.Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar” ve üçüncü sınıf özgüven değeri ile ilgili “B.3.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretmek bunları uygular” kazanımları en az gerçekleştirme bakımından birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilerle müstakil sınıflı okullardaki öğrencilerin birbirinden ayrıştığı görülmektedir.

Ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında genellikle kulüpler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri hususunda bir sıkıntı olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularda “Öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz kazanımlar nelerdir?” sorusuna çoğunlukla kulüpler ile ilgili kazanımları söyledikleri görülmektedir. Sosyal etkinlikler ile ilgili yönetmelik incelendiğinde “Öğrenci kulübüyle ilgili işlerin planlanması ve yürütülmesi, danışman öğretmenin gözetiminde ders saatleri dışında öğrencilerce gerçekleştirilir” (MEB mevzuat, ikinci bölüm, 11/a) maddesinin okullarda kulüp uygulamaları konusunda karışıklığa yola açtığı söylenebilir. Rehberlik/sosyal etkinlikler dersine ilişkin yayınlanan bu değişiklik ile birlikte özellikle ilkokullarda kulüplerin yapılıp yapılmayacağına yapılacaksa hangi dersin yerine yapılacağına dair bir bilinmezliğin olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde ise kulüplere yönelik şu konuşma gerçekleşmiştir:

“Zaten kulüplerin çok çok etkili olmadığını düşünüyorum. Bu 4 artı 4 e geçtikten sonra kulüpler etkisiz kaldı. Zaten bu kulüpler müfredattan çıkartılmalı. Ben bazen geçtiğim oluyor bu kulüpleri.” (MSÖ7). Buradan hareketle, kulüplerin çoğu okulda gerçekleştirilmiyor olması kulüpler ile ilgili kazanımları da etkisiz hale getirmekte olduğu söylenebilir.

En az gerçekleşen kazanımlardan B.1.16. kazanımı incelendiğinde “B.1.16. Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerler ne kadar önem verildiğini gözlemler” kazanımının en az düzeyde gerçekleşmiş olmasının nedenlerinden biri, kazanım içerisinde yer alan ”etik” kelimesinin soyut oluşundan ve birinci sınıf öğrencilerinin henüz soyut kavramları tam manasıyla idrak edemediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Anket maddelerinde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplara bakıldığında, “Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar nedir?” sorusuna verilen cevaplar arasında; konuların soyut olması, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının bazı konuları algılamada yetersiz kalması gibi cevaplar verildiği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde de etik kelimesine ilişkin şu konuşma gerçekleşmiştir:

“sınıfta etik değerlerden demin bahsettiğim yani soyut kavramlardan bahsediyor. şimdi Türkiye’den 100 kişi tutsanız etik nedir diye sorsanız 100 tane ayrı cevap alacağınızdan eminim. Şimdi bunlar çok kapsamlı çok geniş fakat içinde hedefi göremediğimiz kavramlar olarak görüyorum” (MSÖ9). Buradan hareketle bu kazanımın birinci sınıflarda en az düzeyde gerçekleşmesinin sebebini, kazanımın veya konunun soyut olması sebebiyle çocuğun seviyesini yansıtmaması olarak açıklayabiliriz.

C.1.7, B.2.14. ve C.2.20. kazanımları incelendiğinde “C.1.7.Geçmişten günümüze kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar”, “B.2.14.Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır” ve “C.2.20.Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.” kazanımlarının en az düzeyde gerçekleşmesine ilişkin, ankette yer alan açık uçlu sorulardan “Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar nedir?” sorusuna verilen cevaplara baktığımızda; ailelerin özellikle araştırma konularında yetersiz kalması, araştırma materyallerinin yetersiz olması, çoğu öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin bir şeyleri araştırma gibi konularda yetersiz olması, yeni sistemle birlikte ufak yaş grubu çocukların ilkokula başlarken bazı konularda sıkıntılar çekmesi gibi cevaplar verildiği görülmektedir. Verilen cevaplardan hareketle C.1.7., B.2.14. ve C.2.20. kazanımlarının araştırma ya da görsel materyalleri gerektiren bir kazanım olması sebebiyle ve bu materyallerin okullarda yeteri kadar bulunmayışının bu kazanımın gerçekleşmesini kısıtladığı söylenebilir. Bununla birlikte Uğraş’ın (2011, 96-102) yapmış olduğu çalışmada ikinci sınıf eleştirel düşünme ve birinci sınıf yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili kazanımlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde en az düzeyde gerçekleşen kazanımların C.1.7. ve C.2.20. olduğu görülmektedir. Bu da yapılan bu

araştırmayı destekler nitelikte bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili sonuçlara bakıldığında “Hayat bilgisi öğretim programını özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerini kazandırmada yeterli buluyor musunuz?” sorusuna görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bölümünün hayat bilgisi öğretim programını yetersiz bulduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak ise; kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, içeriğin gereğinden fazla kalabalık olması, programın bölgesel farklılıklara dikkat etmemesi, etkinliklerin yetersiz olması, programın öğrencinin yaşantılarına hitap etmediği gibi sebepler gösterilmektedir. Araştırmanın bu sonucunun, Sınmaz’ın (2009, 108-109) ve Yıldırım’ın (2015, 64-66) yapmış olduğu çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle programın olumsuz yönleri nedeniyle yukarıda bahsedilen kazanımların gerçekleşme düzeyleri düşük düzeyde çıkmıştır yorumu yapılabilir.

Özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri genel itibariyle incelendiğinde, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda özgüven ve yardımseverlik değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri sınıf seviyesi ile doğru orantılı olarak yükseldiği gözlemlenmektedir. Yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi konusunda müstakil sınıflı okullarda sınıf seviyesi yükseldikçe kazanım seviyesini düşüğü gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde Kaya’nın (2009, 151-152) yapmış olduğu çalışmada da sınıf seviyesi yükseldikçe özgüven ve yardımseverlik ile ilgili kazanımların da gerçekleşme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu durumun sebebini, öğrencilerin giderek okul kültürüne alışmaları (uyum sağlamaları) gerekli kazanımları gerçekleştirme hususunda öğrencilerin önünü açan bir faktördür şeklinde ifade edebiliriz.

Yapılan araştırmada; hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde sonuçları bu araştırmayla örtüşen ve örtüşmeyen araştırmalar vardır. Arslan’ın (2007, 67) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ilkokuldaki değerleri kazanma düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çakır’ın (2009, 104) yapmış olduğu çalışmada hayat bilgisi dersinde önerilen etkinliklerle kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Şeref’in (2008, 44-47) yapmış olduğu

çalışmada hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili öğretmenler cinsiyet değişkenine göre, verdikleri cevaplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Can'ın (2008, 96) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili olarak birinci sınıf öğretmenlerine göre her üç değerle ilgili kazanımlar, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda düşük düzeye sahip okullara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamayla gerçekleşmiştir. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımlar, orta sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir şekilde daha yüksek gerçekleşme ortalamasına sahiptir. İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde ise anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre alt gelire sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların orta gelire sahip öğrencilerin bulunduğu okullara göre daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu desteklemeyen çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Akbaş'ın (2004, 233) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile yardımseverlik değerini kazanması arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akbaş'ın (2004, 235-237) çalışmasında, yeniliğe açıklık değeri ile ilişkilendirebileceğimiz, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile meraklı olmak, araştırmacı olmak, yaratıcı olmak, eleştirel olmak değerlerine ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken bilimsel olmak değeri ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında üst düzey sosyo-ekonomik duruma sahip öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aslan'ın (2007, 70) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin temel değerleri kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrenciler temel değerleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilere göre daha düşük bir ortalama ile kazandıkları görülmektedir. Baydar'ın (2009, 111) yapmış olduğu çalışmada sosyo-ekonomik düzey ile öğrencilerin değer kazanımı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kınasakal'ın (2012, 87) yapmış olduğu çalışmada ailelerin gelir düzeyi ile öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gelen, Yılmaz ve Kurtulmuş'un (2010, 243-244) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik

düzeyleri ile değerleri gerçekleştirme durumları arasında pozitif yönde zayıf ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin değerleri gerçekleştirme düzeyleri de artmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu sonuç yapılan araştırmayı destekler nitelikte bir sonuçtur.

Araştırmanın, okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin; genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına yeteri kadar ilgi göstermediği, onların okul ile ilgili olan yaşantılarına destek olmadıkları, ders için gerekli materyallere ulaşmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun bu sonucu Baydar'ın (2009, 88-90) yapmış olduğu çalışmanın nitel bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin tespitlerine göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde otorite figürü konusunda sıkıntıların mevcut olması öğrencinin akademik manada başarısını da etkilemektedir. Bununla birlikte 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte küçük yaştaki çocukların okula başlaması onların hazır bulunuşluk seviyesine olumsuz etki ettiği de öğretmenlerin kazanımları edindirmede karşılaştıkları sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada özellikle birinci sınıf öğrencilerinin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanımına sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir şekilde etki etmesinde, öğrencilerin küçük yaşta okula başlamaları büyük bir etken olarak gösterilebilir. Araştırmanın bu sonucu Külekçi'nin (2013, 375) yaptığı araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğu ile ailenin bilgi ve ilgi düzeyi beraber düşünüldüğünde, öğretmenlerin görüşleri göz önünde tutularak, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin; çocuklarına karşı daha az destek vermiş olması, ailenin ders destek materyallerine ulaşımında güçlük çekmesi vb. nedenlerle küçük yaştaki öğrencilerin gerekli kazanımları gerçekleştirme düzeylerine etki ettiği söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda geçen şu konuşma bu görüşü destekler niteliktedir:

“Ben çocuklara müze ziyareti yaptıramıyorum ki elimde imkân varsa 3d müze ziyareti yapıyorum internetten. Ama genellikle böyle bir konuyla karşılaştığımda geçiyorum ben o konuyu. Kitapta anlatılan şeyler biraz daha merkezdeki çocukların sahip olabileceği, bilgisini olabileceği şeyler. Köydeki şeyler, daha doğuda da çalıştım mesela, ağızları açık dinliyorlar bilmiyorlar yani ben de anlatıp geçiyorum. Onun yerine ne yapıyorum güzel yazı yapıyordum, Türkçe yapıyordum ne bileyim işte.”(MSÖ7).

MSÖ7'nin görüşünden yola çıkarak, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılıklar derslerin işleniş şekline de etki ettiği söylenebilir. Bahsi geçen her kazanım her bölgede eşit imkânlar doğrultusunda kazandırılmadığı görülmektedir.

“Ekonomik yetersizlikler babayı uzağa itmiş belki daha iyi bir ekonomik durum olsa bu kültür ve değerler bu kadar bozulmayacak artık ebeveynler ile birlikte yaşıyorlar. Dede ve babaanne çok değerliler ama çocuğun eğitimi noktasında artık hani tabiri caiz ise karışmak diyelim anneye çok fazla müdahale ediliyor anne kural koymaktan aciz duruma düşürülüyor. Koyamıyor çünkü dede annene vs kimse annenin duruşunu bozuyor kısaca kuşak çatışması yaşanıyor” (BSÖ4).

BSÖ4'ün açıklamalarına bakıldığında; ekonomik yetersizlikler, aile içerisinde yaşanan kuşak çatışması özellikle değerler ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesi hususunda çocuğun önünde bir engel teşkil ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin birinci ve ikinci sınıflarda üç değer için, üçüncü sınıflarda ise özgüven hariç diğer iki değer için daha olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Alak'ın (2011, 76-78) yapmış olduğu çalışmada program geliştirmeye ilişkin birden fazla hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin hiç hizmet içi eğitimi almamış olan öğretmenlere nazaran programı daha iyi tanıdıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç göz önünde tutularak yüksek lisans mezun öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre programa daha fazla hâkim olmaları onların öğrenciden beklentilerini de yüksek tutmalarına sebep olmuş olabilir. Bu durumu destekler nitelikte bir diğer çalışmada Narman'ın (2011, 60-61) yapmış olduğu çalışma gösterilebilir. Narman'ın çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenler özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık kavramlarını diğer öğretmenlere göre gelişimsel açıdan öğrenciler adına daha az uygun görmektedirler. Bununla birlikte bu değerlerin öğrenciler tarafından gerçekleşme düzeylerine ilişkin algıları diğer öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu ortaya çıkmaktadır (Narman, 2011, 100).

Öğretmenlerin mezun oldukları okul durumuna göre; öğrencilerin hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin, ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Buna göre; ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin özgüven değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Eğitim Enstitüsü/Öğretmen Okulu mezunu öğretmen görüşleri ile Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakülte mezunu öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte ikinci sınıf okuyan öğrencilerin yeniliğe açıklık değeri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin Eğitim Enstitüsü/Öğretmen Okulu mezunu öğretmen görüşleri ile Diğer Fakülte mezunu öğretmen görüşleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer sınıflarda ise anlamlı farklılık olmamakla birlikte, birinci sınıfta yeniliğe açıklık değeri hariç olmak üzere; üçüncü sınıfta ise her üç değer için bakıldığında Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin görüşlerinin, Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakülte mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin öğrencileri; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımları daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiği ortaya çıkmaktadır. Narman'ın (2011, 60-61; 79; 100) yapmış olduğu çalışmada Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık kavramlarını diğer öğretmenlere göre daha uygun, bu değerlerin programda verilme düzeyini daha yeterli ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyini daha olumlu bulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin; özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin öğretimine ile ilgili kavramları, kazanımları ve programdaki etkinlikleri diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulmalarının bu değerleri öğretmede onlara kolaylık sağladığı söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmanın sonucu, Can'ın (2008, 102) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Can'a göre Eğitim Enstitüsü/Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili uygulamalara daha çok önem verdiklerini göstermektedir. Genç'in (2006, 52) yapmış olduğu çalışmada demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanılan etkinlikler açısından Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar; Eğitim Enstitüsü/ Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin program hakkında olumlu tutumları, mesleki deneyimleri ve program gelişimi hakkında diğer öğretmenlere göre daha çok tecrübeye sahip olması onların gerekli kazanımları edindirme sürecinde işlerini kolaylaştıran sebepler olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre bakıldığında, öğrencilerin hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte kıdem (mesleki deneyim) yükseldikçe öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımların gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait ortalamalar da artmaktadır. Araştırmanın bu sonucu Aslan'ın (2007, 68) yapmış olduğu çalışma ile uyuşmamaktadır. Palavan'ın (2007, 74) yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Narman'ın (2011, 91) yapmış olduğu çalışmada kıdem süresi arttıkça öğretmenlerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının da olumlu yönde arttığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre bakıldığında, müstakil sınıfta okuyan öğrenciler ile birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrenciler arasında birinci sınıf öğrencilerinde yeniliğe açıklık; ikinci sınıf öğrencilerinde ise özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerleri ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerinde müstakil sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatür incelendiğinde birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin başarı düzeyi, programdaki kazanımları gerçekleştirme düzeyleri hususunda yapılan, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Buna göre; Palavan'ın (2007, 65) yapmış olduğu çalışmada müstakil sınıflarda okuyan öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Saraçoğlu, Büyük ve Tanık'ın (2012, 95) yapmış olduğu çalışmada birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri başarı düzeylerinin müstakil sınıf öğrencilerine göre daha düşük çıktığı görülmektedir.

Kadivar, Nejad ve Emamzade'nin (2005, 171) yapmış olduğu çalışmada, birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve akademik başarıları müstakil sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde çıkmış olup yapılan araştırmayla örtüşmeyen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Erdem'e (2015, 18-19) göre birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler; tek başına çalışma sırasında kendi kendini yönetme, bir alt sınıftaki öğrencilere yardım esnasında özgüven ve yardımseverlik, başkalarını izleme yerine girişimcilik, sorgusuz uyum yerine ise eleştirel bakış açısı kazanmaktadırlar. Ancak yapılan araştırmaya göre birleştirilmiş sınıf öğrencileri özgüven, yardımseverlik ve

yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin kazanımları müstakil sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görülmektedir.

Yapılan araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında; yapılan görüşmelerde öğretmenlerden birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullardaki öğrencilerin özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kazanma düzeylerinin karşılaştırılması istendiğinde yardımseverlik değeri hariç olmak üzere özgüven ve yeniliğe açıklık değerlerini müstakil sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler bu durumun nedeni olarak genellikle; aile ilgisizliği, ailelerin eğitim konusunda bilinçsizliği, birleştirilmiş sınıflı okulların teknik imkânlardan yoksun olması, birden fazla sınıfın bir araya gelmesi sebebiyle öğretmenin zaman sıkıntısı çekmesi, birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilerin genellikle alt sosyo-ekonomik gruba ait olması nedeniyle yaşanan olumsuzlukların bu değerlerle ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrencinin ve öğretmenin karşısına çıkması şeklinde ifade etmektedirler. Nitel bulguların bu sonuçları; Dursun (2006, 48), Abay (2007, 84-86) ve Sınmaz'ın (2009, 116) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Yardımseverlik değeri, öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilerde daha yüksek düzeyde gerçekleştirilmektedir. Bunun nedeni olarak birleştirilmiş sınıflı okullarda çeşitli yaş gruplarının bir arada eğitim alması olarak ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucu Erdem'in (2015, 19) araştırması ile paralellik göstermektedir. Büyük yaş grubu öğrenciler ders içerisindeki veya ders dışındaki etkinliklerde küçük yaş grubu öğrencilere destek olmakta ve onlarla tecrübe paylaşımı yapabilmektedirler. Bu durum silsile olarak devam ederken yardımseverlik duygusu da doğal olarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş olabilir. Buradan hareketle birleştirilmiş sınıflı okulların kendine has öğretim şekillerin öğrencilerde bazı değerlerin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından hareketle, kulüpler ile ilgili kazanımların öğrencilere kazandırılmasında sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mevzuattan kaynaklanan sebeplerden dolayı kulüpler ve sosyal etkinlikler hususunda kafa karışıklığı yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle sosyal etkinlikler ile ilgili mevzuatın yeniden düzenlenip kulüplerin okul saatleri içerisinde yapılmasını öngören bir ders programı hazırlanması gerekmektedir.
- Araştırmanın nitel bulgularından hareketle hayat bilgisi öğretim programının kazanımlarından bazılarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ve ders kitaplarının içerik kısımlarında yer alan örnek olayların öğrencinin sosyal çevresinden uzak olduğu görülmüştür. Bu nedenle hazırlanan öğretim programları özellikle değerler konusunda öğrencinin sosyal çevresi göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin anket sonundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden hareketle, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımların öğrencilerin ailesi tarafından desteklenmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle çeşitli seminerler yoluyla ailelere değerler konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi konusunda öğretmen, öğrenci ve ailelerin kullanabileceği yazılı ve görsel materyaller (CD, filmler, afişler, edebi ürünler vb.) sağlanmalıdır.
- Okulda öğretilen değerler ile ailedeki değerlerin çatışmaması için okul-aile birliği işlev kazanmalı ve gerekirse düzenli toplantılarda bu hususa değinilmelidir.
- Araştırmanın nicel verilerinden hareketle, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin değerler ile ilgili kazanımları edindirmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Diğer araştırmalar tarafından da desteklenen bu sonuç doğrultusunda; mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere program, işleniş ve değerler eğitimi konusunda tecrübe paylaşımı yapabilecekleri imkânlar verilmelidir.
- Yapılan araştırmanın nitel ve nicel bulguları bir arada değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıflardaki eğitimin müstakil sınıflı okullara nazaran daha başarısız olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birinin birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda aynı ders programlarının işe

koşulması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Kalkınma Bakanlığı'nın 2013 yılında yayımladığı "Onuncu Kalkınma Planı"nda birleştirilmiş sınıfların giderek azaltılacağı bunun yerine ise pansiyonlarının yaygınlaştırılacağı yer almaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013, 33). Aksoy (2008, 83) birleştirilmiş sınıfların kapatılmasının (özellikle kız öğrencileri başta olmak üzere) öğrencilerin eğitime katılım oranlarının düşmesi başta olmak üzere köy halkının da bu durumdan olumsuz etkileneceğini savunmaktadır. Bu durumdan hareketle birleştirilmiş sınıflı okulların kapatılmasından ziyade bu okulların hem teknik (kaynak, materyal) hem de öğretmen yeterliliği (birleştirilmiş sınıf konusunda deneyimli öğretmenlerin işe koşulması) şeklinde desteklenip bölgenin ekonomik ve sosyal şartları göz önüne alınarak farklı bir öğretim programı uygulanarak birleştirilmiş sınıflı okullardaki eğitim çevresini iyileştirme yoluna gidilmelidir.

- Yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıflı okulların kendine özgü avantajlı yanlarının değerler eğitimine katkı sağladığı görülmektedir (Araştırmanın nitel boyutundan hareketle, yardımseverlik değerinin birleştirilmiş sınıflı okullarda daha iyi kazanıldığı görülmektedir). Bazı değerlerin öğrencilere kazandırılmasında birleştirilmiş sınıflı okulların kendinde has yöntemleri müstakil sınıflı okullarda da kullanılabilir. Birleştirilmiş sınıflarda olduğu gibi müstakil sınıflı okullarda da haftanın belli günlerinde büyük yaş grubundaki öğrencilerin küçük yaş grubundaki öğrencilere eğitsel anlamda destek vermelerini sağlayacak sosyal ve toplumsal faaliyetlerle öğrencilerde; yardımseverlik, özgüven, saygı, sevgi, hoşgörü vb. gibi değerlerin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda değerler eğitimine yönelik çalışmalar oldukça sınırlı olduğundan bu alanı dolduracak çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre değer kazanım yolları detaylı bir şekilde araştırılması gerekmektedir.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda yürütülebilecek olan ders programları konusunda deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

- Birleřtirilmiř ve műstakil sınıflı okullarda okuyan öğrencilerin akademik başarıları ve duyuşsal kazanımları ile ilgili araştırmaların azlığı nedeniyle bu alandaki boşluğu dolduracak özellikle deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlkokul Anabilim Dalı, Erzurum.
- Akbaşı, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerdendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara
- Akbaşı, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akçatepe, A. G. (2014). 1948 ilkokul programı (hayat bilgisi dersi) (Ed. F. D. Gözütok) *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (1. Basım) 109- 133. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 165- 175.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerdinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Alak, G. (2011). *Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerdendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Arı, A. (2002). İlköğretim uygulamalarının değerdendirilmesi normal, taşlımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi] web adresinden 20 Mart 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi] web adresinden 29 Ocak 2015 tarihinde indirildi.

Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmeliği Programı, Eskişehir.

Australian Government Department Of Education Science And Training (2005). *National framework for values education in Australian schools*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113- 126.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Basım), Ankara: Nobel Yayınları.

Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Bailey, R. (2000). *Teaching values and citizenship across the curriculum: educating children for the world*. London: Routledge.

Başıyığıt, A. (2014). *Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sin Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, İstanbul.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında Belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Bektaş, M. (2013). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. (Ed. S. Öğülmüş.) *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (3. Basım) 14- 27. Ankara: Pegem Akademi.

Bektaş, Ö. (2001). *Hayat bilgisi öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.

- Belet, Ş. D. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Bıkmaz, F. (2014). 1926 İlmektepler (Müfredat) programı (hayat bilgisi dersi). (Ed. F. D. Gözütok) *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (1. Basım) 45- 72. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (1.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brich, I., Lally, M. (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. Asia-Pasific Centre of Education Innovation for Development: Bangkok.
- Brunswic, E., Valerien, J., (2004). *Multigrade schools: Improving access in rural Africa?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Burret, K. ve Russnak, T. (1993). Integrated character education, *To The Educational Resources Information Center (ERIC), ISBN: 0-87367-351-4*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çakır, G. (2007). *Yeni hayat bilgisi programında yer alan kazanımların önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.

- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide değerler ve gençlik* (1. Basım). İstanbul: Papatya Yayınları.
- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı, İstanbul.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Çepni, S., Bacanak, A. Ve Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen- teknoloji- toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7- 29.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, (19. Basım) Ankara : Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2014). Günümüzde eğitim (Ed. J. Ratner) (Çev. Ed. B. Ata ve T. Öztürk). *Eğitim ve sosyal değişim* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İstanbul
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Konya.
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca değerler eğitimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, A. ve Sarı, M. (2004). Elementary school students' devotion level to democratic values and comparison of the effect of overt and hidden curriculumö on gaining democratic values in terms of students and teachers opinions. *Educational Administration in Theory and Praticce*, 39, 356-383.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.

- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- El Hassan, K. and Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*. 33, 81-90.
- Erdal, K (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-18
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur, değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 55- 72.
- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERG. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. [[http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf)] web adresinden 01 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Feldman, J., Gray, P. (1999). Some educational benefits of freely chosen age mixing among children and adolescents. *Phi Delta Kappan*. [<http://resolver.ebscohost.com/openurl?sid=google&auinit>] web adresinden 30.10.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- G. Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf hayat bilgisi dersi kitaplarında temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134- 161.
- Gelen, İ., Yılmaz, A. ve Kurtulmuş, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 237-246.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 43-56.
- Genç, S. Z. Ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102

- Gibson, I. W. (1994). Preparing teachers for rural education settings in Australia: issues of policy, practice and quality. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. Ed 368538, 1-21.*
- Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi] web adresinden 30 Ocak 2015 tarihinde indirildi.
- Gözütok, F. D. (2014). 2005 (2009) İlköğretim programı (hayat bilgisi dersi). (Ed. F. D. Gözütok) *Cumhuriyet’in ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (1. Basım) 216- 252. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Green, J. C., Krayder, H., ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (1. Basım) 275-282. London: Sage.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi* (2. Basım). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin “ hoşgörü” değeri anlayışlarının gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar.* Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Gür, Ş. (2010). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Güven, İ. (2000). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 145- 159.

- Güven, M. M. (2010). *Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzeltmeler, güncellemeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitim Bilim Dalı, Konya.
- Güzel, D. (2013). *3.sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169- 202.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. Ve Thanh, T., (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka, and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 499–520.
- Huitt, W. (2004). Moral and character development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. [http://www.edpsycinteractive.org/morchr/morchr.html] web adresinden 20.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Ikemoto, T. (1996). Moral education in Japan; implications for american schools, *Thesis Research*. [http://www.hi-ho.ne.jp/taku77] web adresinden 27.03.2015 tarihinde indirilmiştir.
- İOGM. (2004). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtımı kitapçığı*. [http://www.sinifogretmeniyiz.biz/-ogretim-programlari-ilkogretim-programi-tanitim-el-kitabi] web adresinden 05 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Kadivar, P., Nejad S. N. and Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: cooperative learning as a key element of success. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 8, 169-172.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *“Onuncu Kalkınma Planı (2013-2018)”*, [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar] web adresinden 07.04.2015 tarihinde indirilmiştir.

- Karabağ, G. ve İnal, S. (2013). Hayat bilgisi dersi öğretim programının tanıtımı. (Ed. S. Öğülmüş.) *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (3. Basım) 31- 51. Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, Ş. G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. (Ed. B. Tay) *Hayat bilgisi öğretimi* (1. Basım) 1- 19. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, S. (2009). *Hayat bilgisi öğretim programında duyuşsal yoğunluklu kazanımların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2014). *Ahlak, değerler ve eğitimi*, (1. Basım). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel araştırma). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 693-706.
- Kazu, İ. Y. ve Aslan, S. (2011). A comparative approach to multigrade class implementation: examples of Vietnam, Peru, Sri Lanka and Colombia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1081-1108.
- Keskin, C.S. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. Kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak “barış”ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69- 92.
- Kılınç, M. (2010). *Hayat bilgisi öğretim programının etik bilinç geliştirme açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Eskişehir.
- Kınasakal, İ. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazanılmışlık düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Kastamonu.
- Kızılcelik, S. Ve Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Günay Ofset.
- Kirschenbaum, H. (1995). *One hundred ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Koçer, E. (2014). 1968 ilköğretim programı (hayat bilgisi dersi). (Ed. F. D. Gözütok) *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (1. Basım) 144- 166. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kolaç, E.(2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre felsefesiyle Türkçe derslerinde değer ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 192-201.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri* (1. Basım). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kupchenko, I. and Parsons, J. (1987). Ways of teaching values: An outline of six values approaches (Guides - Classroom - Teacher; Opinion Papers). [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf>] web adresinden 20.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Külekiçi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Lincona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Little, A. (1995). Multi-grade teaching - a review of research and practice *Education Research Paper, No. 12, ISSN 0 90250 058 9*.
- Little, A. (2004). Learning and Teaching Multigrade Settings. *Paper Prepared for UNESCO 2005 EFA Monitoring Report*.
- Living Values Education. (2010). [<http://www.livingvalues.net>] web adresinden 20.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

- Lovat, T. ve Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching* [http://download.springer.com/static/pdf/35] web adresinden 28.03.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Lovat, T. and Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: coalescing foreffective learning, *Journal of Moral Education*, 37 (1), 1-16.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., and Toomey, R. (2010). Values education as holistic development for all sectors: researching for effective pedagogy. *Oxford Review of Education*, 36 (6), 713-729.
- Mcclelland, D. E. and Kinsey S . J. (1999). Children s' social behaviors in relation to participation in mixed – age or same – age classroom . *Early Childhood Research and Practice* [http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html] web adresinden 30.10.2015 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2000). *İlköğretim birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi öğretmen kılavuz kitabı (Komisyon)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2009a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. T.T.K.B. Öğretmenler Portalı
- MEB (2009b). *Sosyal Bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. T.T.K.B. Öğretmenler Portalı.
- MEB (2012). Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı* [http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar] web adresinden 15.04.2015 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2014). Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar] web adresinden 15.04.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Meer, F. (1999). The global crisis- a crisis of values and the domination the weak by the strong. *Journal of Human Values*, 5, 65- 74.
- Miller, B.A. (1991). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*,7(1), 1–8.
- Mulryan-Kyne, C. (2006). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-524. [http://ac.els-cdn.com] web adresinden 19.04.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Muse, I., Smith, R. B. ve Barker, B. (1987). The one-teacher school in the 1980s. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*, ED 287 646.

- Mutluer, S. (2006). *Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fen ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı, Ankara
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Eskişehir.
- Narman, B. (2011). *Hayat bilgisi ders programında yer alan duyuşsal kavramların gelişim, program ve beceri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Ocak, G. Ve Gündüz, M. (2006). 1998- 2005 hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 40- 54.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve orta öğretimimiz ve bazı meseleler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-23.
- Özden, Y. (2006). *2004 Hayat bilgisi öğretim programının, 1998 hayat bilgisi öğretim programıyla karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Öztürk, E. (2013). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve örnek uygulamalar (Ed. S. Öğülmüş.) *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (3. Basım) 427-476. Ankara: Pegem Akademi.
- Palavan, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki birleştirilmiş sınıflardaki 4. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Programı, Samsun.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classroom. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-114.
- Prencipe, A. ve Helwing, C. C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts, *Child Development*, 73(3), 841- 856.

- Refshauge, H. A. (2004). *Values in NSW public schools*. New South Wales: Department of Education and Training. [www.schools.nsw.au] web adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Saraçoğlu, S., Büyük, U. ve Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1, 83-100.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. *The Psychology of Values. The Ontario Symposium*, 8, 119- 144.
- Schwartz, S. H. (1992). “Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries”, (Ed. M. P. Zanna) *Advances in Experimental Social Psychology*, 1-65. California: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim “ Kuramdan uygulamaya”*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Bolu.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2012). *Öğretmenin el kitabı* (17. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suparka, D. P. ve Johnson, P. L. (1975) Values education: approaches and materials, *ERIC Document Reproduction Service No: ED103284*.
- Superka, D., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, J. L. and Johnson, P.L. (1976). *Values education sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

- Sahin, S. A. (2014). 1998 ilköğretim programı (hayat bilgisi dersi). (Ed. F. D. Gözütok) *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (1. Basım) 177- 20. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Şeker, H. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Şeref, A. (2008). *3. Sınıf hayat bilgisi dersi programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1325- 1346.
- Thomas, C., Shaw, C. (1992). *Issues in the Development of Multigrade Schools*. World Bank Technical. The World Bank: Washington, DC.
- Tuncel, İ. (2013). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. (Ed. H. Şeker) *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar*. (2. Basım) 19-67. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi (Kilis örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.
- Türe, E. (2014). 1936 ilkokul programı (hayat bilgisi dersi). (Ed. F. D. Gözütok) *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (1. Basım) 80- 100. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Türkeş, S. (2008). *İlköğretim 1. kademe 1-3 sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan okul heyecanı temasının kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (Balıkesir örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- U.S.A Department of Education (2008). *Partnership in character education state pilot projects 1995- 2001: Lesson Learned*, Washington D.C: Office Of Safe and Drug-Free Schools.

- Uğraş, H. (2011). *Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer* (2 Basım). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Values Education Study- Executive Summary Final Report (2003) Australian Government Department of Education, Science and Training [http://www.dest.gov.au/...education] web adresinden 19.03.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*, (6. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 5(1), 37-46.
- Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in reaching, teachers and teaching, *Theory and Practice*, 9(4), 189-377.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitimin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.

- Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2009 17(1), 1-14
- Yıldız, S. Ş. (2009). 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.

EKLER

Ek- 1: Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi

Tablo 38: Müstakil sınıf öğretmenleri evren ve örneklem

Bartın Merkez						
S. No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Ağdacı İlkokulu	1	1	1	3	3
2	Ahmetler İlkokulu	2	3	3	8	6
3	Akbaş İlkokulu	1	1	1	3	3
4	Akçalı İlkokulu	2	2	2	6	3
5	Akpınar ilkokulu	1	1	1	3	3
6	Arıt İlkokulu	1	1	1	3	3
7	Atatürk ilkokulu	5	5	5	15	14
8	Aydınlar İlkokulu	1	1	1	3	3
9	Bakraçboz İlkokulu	1	1	1	3	3
10	Bedil İlkokulu	2	2	3	7	4
11	Budakdüzü İlkokulu	2	2	3	7	7
12	Çaydüzü İlkokulu	3	3	4	10	9
13	Esenyurt Şehit Ahmet Poyraz İlkokulu	2	2	3	7	8
14	Fatih İlkokulu	4	3	5	12	10
15	Geriş İlkokulu	2	2	3	7	6
16	Gözpınar İlkokulu	1	2	2	5	5
17	Gürgenpınar İlkokulu	2	1	3	6	3
18	Haciosmanoğlu İlkokulu	2	2	2	6	6
19	Hasankadı İlkokulu	1	2	1	4	4
20	İnönü İlkokulu	6	6	6	18	12
21	İstiklal İlkokulu	2	2	3	7	7
22	Karahüseyinli İlkokulu	2	1	2	5	5
23	Kemal Sabriye Ocaklı İlkokulu	4	4	4	12	11
24	Kıranpazarı İlkolu	1	1	1	3	3
25	Kozcağız İlkokulu	4	3	3	10	8
26	Serdar İlkokulu	1	1	1	3	3
27	Sipahiler Şehit Gürdal Çakır İlkokulu	1	2	1	5	4
28	Sütlüce İlkokulu	3	2	3	8	7
29	Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu	2	3	2	7	5
30	Şiremir Çavuş İlkokulu	2	2	3	7	7
31	Şiremirtabaklar ilkokulu	1	1	1	3	-
32	Terkehalliler İlkokulu	2	2	2	6	5
33	Toki İlkokulu	3	3	3	9	8
34	Ulugeçit İlkokulu	2	2	1	5	5

Tablo 38'in devamı...

35	Vali Tevfik Başakar İlkokulu	1	2	1	4	3
36	Yanaz İlkokulu	1	1	1	3	3
Toplam		74	75	83	232	199
Ulus İlçesi						
S. No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Abdipaşa İlkokulu	3	2	3	8	6
2	Hasandede İlkokulu	3	3	4	10	7
3	Zafer İlkokulu	1	1	1	3	2
4	Kumluca Mehmet Akif Ersoy İO	3	2	4	9	-
Toplam		10	8	12	30	15
Amasra İlçesi						
S. No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. sınıf	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Çanakçılar İlkokulu	1	1	1	3	3
2	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	4	3	4	11	3
3	Kaleşah İlkokulu	1	1	1	3	3
4	Köksal Toptan İlkokulu	1	1	1	3	9
5	Şehit Ahmet Telli İlkokulu	1	1	1	3	3
Toplam		8	7	8	23	21
Kurucuşile İlçesi						
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Hisar Pirireis İlkokulu	1	1	1	3	-
2	Karaman İlkokulu	1	1	1	3	-
3	Kurucuşile İlkokulu	1	1	2	4	4
4	Sarıderesi İlkokulu	1	1	1	3	-
Toplam		4	4	4	12	4
GENEL TOPLAM		96	94	107	297	239

Tablo 39: Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri evren ve örneklem

Bartın Merkez						
S.No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Akağaç yukarı İlkokulu	1			1	1
2	Bayıryüzü İlkokulu	1	1		2	2
3	Derbent İlkokulu	1			1	1
4	Gerişkatırcı İlkokulu	1	1		2	2
5	Hasanefendi İlkokulu	1			1	1
6	Hıdırlar İlkokulu	1			1	1
7	Kabagöz İlkokulu	1	1		2	2
8	Kaman İlkokulu	1	1		2	2
9	Karainler İlkokulu	1	1		2	2
10	Kümesler İlkokulu	1	1		2	2
11	Mamak İlkokulu	1	1		2	2
12	Sülek İlkokulu	1			1	1
13	Uğurlar İlkokulu	1			1	1
14	Yeşilkaya İlkokulu	1	1		2	2
15	Yeşilyurt İlkokulu	1			1	1
16	Eskiemirler İlkokulu	1			1	1
Toplam		24			24	24
Amasra İlçesi						
S. No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Makaracılar İlkokulu	1			1	-
2	Şükürler İlkokulu	1			1	1
3	Saraydüzü Ertuğrul Işık İ.O	1			1	-
Toplam		3			3	1
Kurucaşile İlçesi						
S. No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf		
1	İlyasgeçidi İlkokulu	1		1	2	1
Toplam		2			2	1
GENEL TOPLAM		29			29	26

Ek- 2: Anket Formları

Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme Anketi (MSO 1. Sınıf)

ÖZGÜVEN, YARDIMSEVERLİK VE YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ BELİRLEME ANKETİ

Birinci Sınıfta Görev Yapan Değerli meslektaşlarım,

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasının günümüz dünyasında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmekteyiz. Özellikle küçük yaşlarda ekilen tohum, gelecekte yeşerecek ve çağın gereklerine uygun; özgüven sahibi, yardımsever ve yeniliğe açık bireylere dönüşecektir. Bu araştırmanın amacı, İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanılma düzeylerinin belirlenmesidir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular; ikinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ait kazanım ifadeleri yer almakta ve ne düzeyde gerçekleştiği sorulmaktadır.

Ankete vereceğimiz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

Şimdiden ilginiz ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

1- Cinsiyet:

01() Kadın 02() Erkek

2- Görev Yapılan Okul Türü:

01() Müstakil sınıflı okul 02() Birleştirilmiş sınıflı okul

3- Mezuniyet Durumunuz:

01() Ön Lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

4- Mezun Olduğunuz Okul Türü:

01() Eğitim Fakültesi 02() Fen Edebiyat Fakültesi 03() Eğt. Yksk. O./Eğt. Enst. 04() Diğer

5- Kıdem (Hizmet Süreniz):

01() 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11-15 yıl 04() 16-20 yıl 05() 20 yıl ve üzeri

6- Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi:

01() Yüksek 02() Orta 03() Düşük

7- 2014/2015 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Sınıf:

01() 1. Sınıf 02() 2. Sınıf 03() 3. Sınıf

8- Sınıf Mevcudunuz:

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki tabloda 1. sınıf hayat bilgisi dersi kapsamında özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine yönelik gerçekleştirilmesi gereken kazanımlar yer almaktadır. Derste bu kazanımları ne düzeyde gerçekleştirebildiğinizi sınıfınızın genel durumunu esas alarak belirtiniz. Ayrıca sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini bir şekilde yazınız

- **Aşağıdaki kazanımlar için:"Hiç gerçekleşmedi (1)**

"Çok az gerçekleşti (2)

"Kısmen gerçekleşti (3)

"Büyük oranda gerçekleşti (4)

"Tamamen gerçekleşti (5) puanlarını yazınız.

A FORMU 1. SINIF	Düzye No (1,2,3,4,5)	Kazanımı Gerçekleştiren Tahmini Öğrenci Sayısı
ÖZ GÜVEN		
1)A.1.Fiziksel özelliklerini fark ederek kendini tanıy ve tanıtır	()	()
2)A.2.Duygularını fark ederek kendini tanıy ve tanıtır	()	()
3)A.3.Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir	()	()
4)B.8.Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar.	()	()
5)B.9.Fiziksel özelliklerini tanıyarak bu özellikleri hakkında olumlu düşünür	()	()
6)B.16.Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerler ne kadar önem verildiğini gözlemler	()	()
7)B.17.Kendisinin ve ailesindekilerin hata yapabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul eder.	()	()
8)C.5.Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır	()	()
YARDIMSEVERLİK		
9)A.13.Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeninin açıklar.	()	()
10)A.14.Kulüp ve diğery grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetir.	()	()
11)A.15.Kulüp ve diğery grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için iş birliği yapar ve sorumluluğu paylaşır	()	()
12)B.13.Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir.	()	()
13)B.14.Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.	()	()
YENİLİĞE AÇIKLIK		()
14)A.29.Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar ve resimli kaynaklardan yararlanır.	()	()
15)B.20. Ailesindeki liderin, liderlerin ailedeki rolünü fark eder.	()	()
16)C.7.Geçmişten günümüze kılık kıyafette oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.	()	()
17) Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?		

18) Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?

Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme
Anketi (MSO 2. Sınıf)

**ÖZGÜVEN, YARDIMSEVERLİK VE YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ
BELİRLEME ANKETİ**

İkinci Sınıfta Görev Yapan Değerli meslektaşlarım,

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasının günümüz dünyasında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmekteyiz. Özellikle küçük yaşlarda ekilen tohum, gelecekte yeşerecek ve çağın gereklerine uygun; özgüven sahibi, yardımsever ve yeniliğe açık bireylere dönüşecektir. Bu araştırmanın amacı, İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanılma düzeylerinin belirlenmesidir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular; ikinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ait kazanım ifadeleri yer almakta ve ne düzeyde gerçekleştiği sorulmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

Şimdiden ilginiz ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

1-Cinsiyet:

01() Kadın 02() Erkek

2-Görev Yapılan Okul Türü:

01() Müstakil sınıflı okul 02() Birleştirilmiş sınıflı okul

3-Mezuniyet Durumunuz:

01() Ön Lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

4-Mezun Olduğunuz Okul Türü:

01() Eğitim Fakültesi 02() Fen Edebiyat Fakültesi 03() Eğt. Yksk. O./Eğt. Enst. 04() Diğer

5-Kıdem (Hizmet Süreniz):

01 () 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11-15 yıl 04() 16-20 yıl 05() 20 yıl ve üzeri

6-Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi:

01() Yüksek 02() Orta 03() Düşük

7- 2014/2015 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Sınıf:

01() 1. Sınıf 02() 2. Sınıf 03() 3. Sınıf

8- Sınıf Mevcudunuz:

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki tabloda 2. sınıf hayat bilgisi dersi kapsamında özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine yönelik gerçekleştirilmesi gereken kazanımlar yer almaktadır. Derste bu kazanımları ne düzeyde gerçekleştirebildiğinizi sınıfınızın genel durumunu esas alarak belirtiniz. Ayrıca sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini bir şekilde yazınız

Aşağıdaki kazanımlar için: "Hiç gerçekleşmedi (1)

"Çok az gerçekleşti (2)

"Kısmen gerçekleşti (3)

"Büyük oranda gerçekleşti (4)

"Tamamen gerçekleşti (5) puanlarını yazınız.

B FORMU (2. SINIF)	Düzye No (1,2,3,4,5)	Kazanımı Gerçekleştiren Tahmini Öğrenci Sayısı
ÖZ GÜVEN		
1)A.8.Görev aldığı kulüp veya grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısını açıklar.	()	()
2)A.13.Okulda kendisinin ve arkadaşlarının güçlü yanlarını tanır.	()	()
3)A.20. Vücudunun bölümlerini tanıyarak, kendisinin ve arkadaşlarının vücudunun değerli olduğunu kabul eder.	()	()
4)B.14.Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır.	()	()
5)B.23.Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğinin gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.	()	()
6)B.24.Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	()	()
7)C.2.Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.	()	()
8)C.3.Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek ve içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu değişimlerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.	()	()
YARDIMSEVERLİK		
9)A.9. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.	()	()
10)A.10.Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.	()	()
11)A.33.Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.	()	()
12)B.19.Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar.	()	()
13)C.20.Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.	()	()
YENİLİĞE AÇIKLIK		
14)A.7.Kulüp veya grup çalışmalarıyla ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır.	()	()
15)A.33.Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.	()	()
16)B.16.Aileyi ilgilendiren konularda karar alırken görüş bildirir ve bunun	()	()

insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.

17)B.18.Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir. () ()

18)B.27.Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar. () ()

19)C.6.Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar. () ()

20)C.9.Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar. () ()

21)C.10.Atatürk'ün önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen köklü değişiklikleri görsel materyaller kullanarak açıklar. () ()

22) Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

23) Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?

Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme

Anketi (MSO 3. Sınıf)

ÖZGÜVEN, YARDIMSEVERLİK VE YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ BELİRLEME ANKETİ

Üçüncü Sınıfta Görev Yapan Değerli meslektaşlarım,

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasının günümüz dünyasında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmekteyiz. Özellikle küçük yaşlarda ekilen tohum, gelecekte yeşerecek ve çağın gereklerine uygun; özgüven sahibi, yardımsever ve yeniliğe açık bireylere dönüşecektir. Bu araştırmanın amacı, İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanılma düzeylerinin belirlenmesidir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular; ikinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ait kazanım ifadeleri yer almakta ve ne düzeyde gerçekleştiği sorulmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

Şimdiden ilginiz ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

1- Cinsiyet:

01() Kadın 02() Erkek

2- Görev Yapılan Okul Türü:

01() Müstakil sınıflı okul 02() Birleştirilmiş sınıflı okul

3- Mezuniyet Durumunuz:

01() Ön Lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

4- Mezun Olduğunuz Okul Türü:

01() Eğitim Fakültesi 02() Fen Edebiyat Fakültesi 03() Eğt. Yksk. O./Eğt. Enst. 04() Diğer

5- Kıdem (Hizmet Süreniz):

01() 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11-15 yıl 04() 16-20 yıl 05() 20 yıl ve üzeri

6- Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi:

01() Yüksek 02() Orta 03() Düşük

7- 2014/2015 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Sınıf:

01() 1. Sınıf 02() 2. Sınıf 03() 3. Sınıf

8- Sınıf Mevcudunuz:

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki tabloda 3. sınıf hayat bilgisi dersi kapsamında özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine yönelik gerçekleştirilmesi gereken kazanımlar yer almaktadır. Derste bu kazanımları ne düzeyde gerçekleştirebildiğinizi sınıfınızın genel durumunu esas alarak belirtiniz. Ayrıca sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini bir şekilde yazınız

- **Aşağıdaki kazanımlar için: "Hiç gerçekleşmedi (1)**

"Çok az gerçekleşti (2)

"Kısmen gerçekleşti (3)

"Büyük oranda gerçekleşti (4)

"Tamamen gerçekleşti (5) puanlarını yazınız.

C FORMU (3. SINIF)	Düzye No (1,2,3,4,5)	Kazanımı Gerçekleştiren Tahmini Öğrenci Sayısı
ÖZ GÜVEN		
1)A.27.Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	()	()
2)A.28.Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle aralarında çıkabilecek sorunlar için hangi çözüm yollarına başvurabileceğini açıklar.	()	()
3)A.30.Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir.	()	()
4)B.9.Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.	()	()
5)B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.	()	()
YARDIMSEVERLİK		
6)A.19.Okuldaki bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.	()	()
YENİLİĞE AÇIKLIK		
7)B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.	()	()
8)B.31.Kişisel olarak uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar.	()	()
9)B.33.Kaybetme ve başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.	()	()
10) Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?		

11) Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?

Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme

Anketi (BSO 1. Sınıf)

ÖZGÜVEN, YARDIMSEVERLİK VE YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNİ BELİRLEME ANKETİ

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Değerli meslektaşım,

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasının günümüz dünyasında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmekteyiz. Özellikle küçük yaşlarda ekilen tohum, gelecekte yeşerecek ve çağın gereklerine uygun; özgüven sahibi, yardımsever ve yeniliğe açık bireylere dönüşecektir. Bu araştırmanın amacı, İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanılma düzeylerinin belirlenmesidir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular; ikinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ait kazanım ifadeleri yer almakta ve ne düzeyde gerçekleştiği sorulmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

Şimdiden ilginiz ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

7- Cinsiyet:

01() Kadın 02() Erkek

8- Görev Yapılan Okul Türü:

01() Müstakil sınıflı okul 02() Birleştirilmiş sınıflı okul

9- Mezuniyet Durumunuz:

01() Ön Lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

10- Mezun Olduğunuz Okul Türü:

01() Eğitim Fakültesi 02() Fen Edebiyat Fakültesi 03() Eğt. Yksk. O./Eğt. Enst.

04() Diğer

11- Kıdem (Hizmet Süreniz):

01() 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11-15 yıl 04() 16-20 yıl

05() 20 yıl ve üzeri

12- Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi:

01() Yüksek 02() Orta 03() Düşük

İKİNCİ BÖLÜM

- *Aşağıdaki kazanımlar için: "Hiç gerçekleşmedi (1)*

"Çok az gerçekleşti (2)

"Kısmen gerçekleşti (3)

"Büyük oranda gerçekleşti (4)

"Tamamen gerçekleşti (5)

A FORMU 1. SINIF	Düzye No. (1,2,3,4,5)	Kazanımı Gerçekleştiren Tahmini Öğrenci Sayısı
ÖZ GÜVEN		
1)A.1.Fiziksel özelliklerini fark ederek kendini tanıy ve tanıtır	()	()
2)A.2.Duygularını fark ederek kendini tanıy ve tanıtır	()	()
3)A.3.Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir	()	()
4)B.8.Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar.	()	()
5)B.9.Fiziksel özelliklerini tanıyarak bu özellikleri hakkında olumlu düşünür	()	()
6)B.16.Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerler ne kadar önem verildiğini gözlemler	()	()
7)B.17.Kendisinin ve ailesindekilerin hata yapabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul eder.	()	()
8)C.5.Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır	()	()
YARDIMSEVERLİK		
9)A.13.Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeninin açıklar.	()	()
10)A.14.Kulüp ve diğer grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetir.	()	()
11)A.15.Kulüp ve diğer grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için iş birliği yapar ve sorumluluğu paylaşır	()	()
12)B.13.Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir.	()	()
13)B.14.Aile içinde demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler.	()	()
YENİLİĞE AÇIKLIK		()
14)A.29.Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar ve resimli kaynaklardan yararlanır.	()	()
15)B.20.Ailesindeki liderin, liderlerin ailedeki rolünü fark eder.	()	()
16)C.7.Geçmişten günümüze kıyafet kültüründe oluşan değişiklikleri araştırır ve bir kıyafet tasarlar.	()	()

17) Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

18) Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?

Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme
Anketi (BSO 2. Sınıf)

**ÖZGÜVEN, YARDIMSEVERLİK VE YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİN GERÇEKLEŞME
DÜZEYİ BELİRLEME ANKETİ**

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Değerli meslektaşlarım,

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasının günümüz dünyasında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmekteyiz. Özellikle küçük yaşlarda ekilen tohum, gelecekte yeşerecek ve çağın gereklerine uygun; özgüven sahibi, yardımsever ve yeniliğe açık bireylere dönüşecektir. Bu araştırmanın amacı, İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanılma düzeylerinin belirlenmesidir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular; ikinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ait kazanım ifadeleri yer almakta ve ne düzeyde gerçekleştiği sorulmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

Şimdiden ilginiz ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

1- Cinsiyet:

01() Kadın 02() Erkek

2- Görev Yapılan Okul Türü:

01() Müstakil sınıflı okul 02() Birleştirilmiş sınıflı okul

3- Mezuniyet Durumunuz:

01() Ön Lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

4- Mezun Olduğunuz Okul Türü:

01() Eğitim Fakültesi 02() Fen Edebiyat Fakültesi 03() Eğt. Yksk. O./Eğt.
Enst. 04() Diğer

5- Kıdem (Hizmet Süreniz):

01() 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11-15 yıl 04() 16-20 yıl 05() 20 yıl
ve üzeri

6- Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi:

01() Yüksek 02() Orta 03() Düşük

7- 2014/2015 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Sınıf (Birleştirilmiş Sınıflar Birden Fazla

İşaretleyebilirler):

01() 1. Sınıf 02() 2. Sınıf 03() 3. Sınıf

8-Sınıf Mevcudunuz (Birleştirilmiş sınıflar her sınıf için ayrı ayrı mevcut yazmalıdır):

1. Sınıf..... 2. Sınıf..... 3. Sınıf.....

9-Okulunuzdaki Sınıfların Birleştirilme Şekli

01() 1-2/3-4 02() 1/2-3-4 03() 1-2-3/4 04() 1-2-3-4 05() 1/2-3/4 06() 1-2/3/4

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki tabloda 2. sınıf hayat bilgisi dersi kapsamında özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine yönelik gerçekleştirilmesi gereken kazanımlar yer almaktadır. Derste bu kazanımları ne düzeyde gerçekleştirebildiğinizi sınıfınızın genel durumunu esas alarak belirtiniz. Ayrıca sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini bir şekilde yazınız

Aşağıdaki kazanımlar için: "Hiç gerçekleşmedi (1)

"Çok az gerçekleşti (2)

"Kısmen gerçekleşti (3)

"Büyük oranda gerçekleşti (4)

"Tamamen gerçekleşti (5) puanlarını yazınız.

B FORMU (2. SINIF)	Düzye No (1,2,3,4,5)	Kazanımı Gerçekleştiren Tahmini Öğrenci Sayısı
ÖZ GÜVEN		
1)A.8. Görev aldığı kulüp veya grup çalışmalarının kişisel gelişimine katkısını açıklar.	()	()
2)A.13. Okulda kendisinin ve arkadaşlarının güçlü yanlarını tanıır.	()	()
3)A.20. Vücudunun bölümlerini tanıyarak, kendisinin ve arkadaşlarının vücudunun değerli olduğunu kabul eder.	()	()
4)B.14. Topluma örnek olan kişilerin çocukluğunu araştırır.	()	()
5)B.23. Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğinin gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.	()	()
6)B.24. Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	()	()
7)C.2. Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.	()	()
8)C.3. Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek ve içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu değişimlerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.	()	()
YARDIMSEVERLİK		
9)A.9. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.	()	()
10)A.10. Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.	()	()
11)A.33. Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.	()	()
12)B.19. Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar.	()	()
13)C.20. Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.	()	()
YENİLİĞE AÇIKLIK		
14)A.7. Kulüp veya grup çalışmalarıyla ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır.	()	()
15)A.33. Okulda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları üretir, sorunları çözmek için gerektiğinde okul çalışanlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım ister.	()	()

16)B.16. Aileyi ilgilendiren konularda karar alırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.	()	()
17)B.18. Ailesindeki yardımlaşmayı gözlemleyerek, aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir.	()	()
18)B.27. Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.	()	()
19)C.6. Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar.	()	()
20)C.9. Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.	()	()
21)C.10. Atatürk'ün önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen köklü değişiklikleri görsel materyaller kullanarak açıklar.	()	()
22) <u>Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?</u>		

23) Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?

Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyi Belirleme

Anketi (BSO 3. Sınıf)

ÖZGÜVEN, YARDIMSEVERLİK VE YENİLİĞE AÇIKLIK DEĞERLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ BELİRLEME ANKETİ

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Değerli meslektaşlarım,

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasının günümüz dünyasında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmekteyiz. Özellikle küçük yaşlarda ekilen tohum, gelecekte yeşerecek ve çağın gereklerine uygun; özgüven sahibi, yardımsever ve yeniliğe açık bireylere dönüşecektir. Bu araştırmanın amacı, İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerinin kazanılma düzeylerinin belirlenmesidir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular; ikinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ait kazanım ifadeleri yer almakta ve ne düzeyde gerçekleştiği sorulmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

Şimdiden ilginiz ve katılımınız için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

7- Cinsiyet:

01() Kadın 02() Erkek

8- Görev Yapılan Okul Türü:

01() Müstakil sınıflı okul 02() Birleştirilmiş sınıflı okul

9- Mezuniyet Durumunuz:

01() Ön Lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

10- Mezun Olduğunuz Okul Türü:

01() Eğitim Fakültesi 02() Fen Edebiyat Fakültesi 03() Eğt. Yksk. O./Eğt. Enst. 04() Diğer

11- Kıdem (Hizmet Süreniz):

01() 0-5 yıl 02() 6-10 yıl 03() 11-15 yıl 04() 16-20 yıl 05() 20 yıl ve üzeri

12- Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi:

01() Yüksek 02() Orta 03() Düşük

7- 2014/2015 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Sınıf:

01() 1. Sınıf 02() 2. Sınıf 03() 3.Sınıf

13- Sınıf Mevcudunuz (Birleştirilmiş sınıflar her sınıf için ayrı ayrı mevcut yazmalıdırlar):

1. Sınıf.....2. Sınıf..... 3.Sınıf.....

14- Okulunuzdaki Sınıfların Birleştirilme Şekli

01() 1-2/3-4 02() 1/2-3-4 03() 1-2-3/4 04() 1-2-3-4 05() 1/2-3/4 06() 1-2/3/4

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki tabloda 3. sınıf hayat bilgisi dersi kapsamında özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine yönelik gerçekleştirilmesi gereken kazanımlar yer almaktadır. Derste bu kazanımları ne düzeyde gerçekleştirebildiğinizi sınıfınızın genel durumunu esas alarak belirtiniz. Ayrıca sınıfınızda bu kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayılarını tahmini bir şekilde yazınız

- **Aşağıdaki kazanımlar için:"Hiç gerçekleşmedi (1)**

"Çok az gerçekleşti (2)

"Kısmen gerçekleşti (3)

"Büyük oranda gerçekleşti (4)

"Tamamen gerçekleşti (5) puanlarını yazınız.

C FORMU (3. SINIF)	Düzye No (1,2,3,4,5)	Kazanımı Gerçekleştiren Tahmini Öğrenci Sayısı
ÖZ GÜVEN		
1)A.27.Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	()	()
2)A.28.Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle aralarında çıkabilecek sorunlar için hangi çözüm yollarına başvurabileceğini açıklar.	()	()
3)A.30.Kulüp veya grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir.	()	()
4)B.9.Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.	()	()
5)B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.	()	()
YARDIMSEVERLİK		
6)A.19.Okuldaki bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.	()	()
YENİLİĞE AÇIKLIK		
7)B.19.Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.	()	()
8)B.31.Kişisel olarak uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar.	()	()
9)B.33.Kaybetme ve başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.	()	()
10) Yukarıdaki kazanımları edindirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?		
11) Yukarıdaki kazanımlardan öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğünüz maddeler nelerdir?		

Ek- 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Kazanma Düzeyleri Hakkında Görüşme Formu

Merhaba, adım Fatih KÜÇÜK. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi öğretim programında yer alan özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırma kapsamında birleştirilmiş ve müstakil sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapıyorum. Görüşme süresince vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. İzin verirseniz hem zamanı verimli kullanmak hem de sorulara verdiğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak için görüşmeyi kaydetmek istiyorum. kazanma düzeyleri hakkında bir araştırma yapmaktayım.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Tarih:

Saat:

Görüşmeci:

Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (mesleki kıdem, mezun olduğunuz okul/öğretim programı, lisansüstü eğitim durumu)

**Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin
Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe
Açıklık Değerlerinin Kazanma Düzeyleri**

1. Gözlemlerinize dayanarak;
 - a) Özgüven değerine sahip olan bir öğrenciyi nasıl tanımlarsınız?
 - b) Yardımseverlik değerine sahip olan bir öğrenciyi nasıl tanımlarsınız?
 - c) Yeniliğe açıklık değerine sahip olan bir öğrenciyi nasıl tanımlarsınız?

2. Hayat bilgisi öğretim programı öğrenciye;
 - a) Özgüven, değerlerini kazandırmada yeterli mi? Neden?
 - b) Yardımseverlik değerlerini kazandırmada yeterli mi? Neden?
 - c) Yeniliğe açıklık değerlerini kazandırmada yeterli mi? Neden?

3. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflardaki öğrencilerin
 - a) Özgüven değerini kazanma düzeyleri hakkında ne söylersiniz?
 - b) Yardımseverlik değerini kazanma düzeyleri hakkında ne söylersiniz?
 - c) Yeniliğe açıklık değerini kazanma düzeyleri hakkında ne söylersiniz?

4. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Ek- 4: İZİN DİLEKÇESİ



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24925745-604-E.5023872
Konu: Araştırma Önerisi
(Fatih KÜÇÜK)

14.05.2015

BARTIN ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Fakültesi Dekanlığına)
BARTIN

İlgi: a) 06/05/2015 tarihli ve 211 sayılı yazısı.
b) 14/05/2015 tarihli ve 5006187 sayılı Olur.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Fatih KÜÇÜK'ün "Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerini Kazanma Düzeyleri" konulu proje çalışmasını Müdürlüğümüz bünyesinde bulunan 1,2 ve 3. Sınıf öğretmenlerine "Özgüven, Yardımseverlik ve Yeniliğe Açıklık Değerlerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirleme" anketinin uygulanabilirliğine ilişkin Olur yazımızı ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
-Olur (1 Adet)

Güvenli Elektronik
İmzalı Aşılı İle Aynıdır.

...../...../20....

Bahar ŞİMŞEK
Memur

Adres : Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Tel : (0378) 227 68 90 (432)
Fax : (0378) 227 96
e-posta : temelegitim74@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Bahar ŞİMŞEK - Memur
(Ortaöğretim Şubesi)
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2c86-6233-3f48-b9e0-ac18 kodu ile teyit edilebilir.

Ek- 5: ÖZ GEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Fatih KÜÇÜK
Eğitim	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı [Haziran- 2008] Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı [Devam Ediyor]
İş Tecrübesi	Hacı Musa Herkime Rıfat Hayri Sin İlköğretim Okulu [Eylül 2008- Nisan 2013] Uluköy İlkokulu [Nisan 2013- Devam Ediyor]
İletişim	Tel: 0544 638 51 29 E-posta: kirikcatal_fatih@hotmail.com