



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**2018 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL İLİ
ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fuat YILMAZ

Düzce

Eylül, 2020



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**2018 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL İLİ
ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fuat YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Erol SÖZEN

Düzce

Eylül, 2020

Fuat Yılmaz
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Ağustos, 2020

2018 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖNSÖZ

Bu çalışmaya beni yönlendiren, çalışma süresince her an yanımda olan, kolaylıklar sağlayan, hedefime ulaşmam için elinden geleni yapan, cesaretlendirici yaklaşımı ve verdiği motivasyon sayesinde amacıma ulaşmamı sağlayan değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Erol SÖZEN’e ve üzerimde emeği olan bütün öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Hayat yolunda iyi insanlar biriktirebilmek en büyük gayem oldu. Heybemde o kadar güzel insanlar var ki; en güzel anlarımda da en zor zamanlarımda da yanımda oldular. Tez dönemim boyunca beni sürekli yüreklendiren, motive eden ve her aradığımda “Tez ne durumda?” diye soran, yardıma ihtiyaç duyduğum her an da yanımda olan, kendime abi bildiğim Murat Salim KARABİNAOĞLU’na, en zorlandığım yerlerde “Kendine hiç sıkıntı yapma. Bir gün oturur, o bölümü birlikte hallederiz.” deyip imdadıma koşan, beni hiç yalnız bırakmayan, alandaki uzmanlığını ve bilgi birikimini benden esirgemeyen, bunların yanında dostluğunu en güzel şekilde hissettiren, dostum Kamil Ersin ARAÇ’a çok teşekkür ederim.

Ailem; beni bugüne getiren en değerli varlıklarım. Verdiğim kararlarda beni her zaman destekleyen aileme minnettarım. Teşekkür ederim.

Fuat YILMAZ

ÖZET

2018 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İstanbul İli Örneği

YILMAZ, Fuat

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erol SÖZEN

Eylül 2020, 118 sayfa

Bu çalışma, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel öğeleri (kazanım, etkinlik, tema, ölçme değerlendirme) öğretmen görüşlerine göre bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Karma yöntem açımlayıcı sıralı desen modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada aşağıdaki problem durumuna cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma nicel ve nitel olmak üzere ele alındığı için iki farklı boyutta değerlendirilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş, Beykoz, Kartal ve Tuzla ilçelerinde resmi ve özel ilkokullarda aktif görev yapan 532 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutu ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme ile de çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde 18 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Bu öğretmenler seçilirken alınan ölçüt en az dört yıldır aktif çalışıyor olmasıdır.

Araştırmada kullanılan ölçekler nicel ve nitel desenlere uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçek 2016 yılında geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği'dir. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak, ölçek formuna paralel bir şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri için Mann Whitney U testi, yaş, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi, okulun bulunduğu yer, okutulan sınıf seviyesi ve sınıf mevcudu değişkenleri için ise Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım, tema ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaşmadığı görülürken etkinlik boyutunda farklılaştığı görülmektedir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım ve tema boyutlarında farklılaşmadığı görülürken etkinlik ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaştığı görülmektedir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin toplam hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaştığı görülmektedir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin sınıf seviyesine göre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kazanım, etkinlik ve tema boyutlarında farklılaşmazken, ölçme değerlendirme boyutunda farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler daha olumlu olmaktadır.

HBDÖP ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; tema boyutunda farklılaşmadığı görülürken kazanım etkinlik ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaştığı görülmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’na ait en olumlu görüş bildirdikleri alt boyut temalar iken, en olumsuz görüş bildirdikleri alt boyut ise ölçme değerlendirme olmuştur. Elde edilen nicel bulgular derinlemesine incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma ilgili literatür ve benzer çalışma bulguları çerçevesinde tartışılmış, çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Öğretim Programı, Sınıf Öğretmenliği, Program Geliştirme, Kazanım, Ölçme Değerlendirme

ABSTRACT

EVALUATION OF LIFE SCIENCES COURSE CURRICULUM BASED ON TEACHERS VIEWS: İSTANBUL SAMPLE

YILMAZ, Fuat

Master Thesis, Department of Basic Education

Supervisor: Doc. Dr. Erol SÖZEN

September 2020, 118 Page

This study was conducted to evaluate the basic elements (gains, activity, theme, assessment and evaluation) of the Life Science Curriculum in terms of some demographic variables according to the teachers' opinions. Answers to the following problem statement were sought with the research conducted according to mixed-methods sequential explanatory design:

1. What are the teachers' opinions about the Life Science Curriculum in the dimensions of the gains, activity, theme, and assessment and evaluation?

Since the research was considered as quantitative and qualitative, it was evaluated in two different dimensions. The research was conducted with 532 classroom teachers who actively worked in the districts of Beşiktaş, Beykoz, Kartal, and Tuzla in the 2019-2020 academic year. The qualitative dimension of the research was determined by using a purposeful sampling method. The study group was determined by criterion sampling. In the qualitative part of the study, the criteria for the selection of classroom teachers was that they should be actively working for at least four years.

The scales utilized for the research were determined in line with the quantitative and qualitative patterns. The scale used in the quantitative dimension of the research was the Questionnaire of Evaluation of the Life Science Curriculum according to Teachers' Opinions, which was developed in 2016. In the qualitative dimension of the study, the semi-structured interview form prepared in parallel with

the questionnaire by taking expert opinions by the researcher was applied to classroom teachers.

The quantitative data obtained in the study were analyzed with the SPSS 25.0 package program. Mann Whitney U test was used for gender and school type variables, and Kruskal Wallis H test was used for variables of age, graduation status, total service duration, location of the school, grade and size of the class. Qualitative data were obtained using the descriptive analysis technique.

When it was evaluated whether the opinions of classroom teachers on the Life Science Curriculum (LSC) differed according to the gender variable, it was observed that there was no difference in gains, theme, and assessment and evaluation dimensions, while it differed in the activity dimension.

When it was examined whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the age variable, it was observed that there was no difference in the gains and theme dimensions, while there was a difference in the activity and assessment and evaluation dimensions.

When it was examined whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the variable of graduation status, it was observed that there was no difference in the gains, activity, theme, and assessment and evaluation dimensions.

When it was examined whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the variable of total service duration, it was observed that there was no difference in the gains, activity, theme, and assessment and evaluation dimensions.

When it was analyzed whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the variable of school type, it was observed that they differed in the dimensions of the gains, activity, theme, and assessment and evaluation.

When it was examined whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the variable of the location of school, it was observed that there

was no difference in the gains, activity, theme, and assessment and evaluation dimensions.

When it was analyzed whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the variable of the grade level, while they did not differ in the dimensions of the gains, activity, and theme, they differed in the dimension of assessment and evaluation. As the grade level increased, the opinions about the assessment and evaluation dimension became more positive.

When it was examined whether the opinions of classroom teachers about LSC differed according to the class size variable, it was observed that there was no differentiation in the dimension of the theme, they differed in the dimensions of gains, activity, and assessment and evaluation.

In addition, while the sub-dimension in which the classroom teachers expressed the most positive opinion about the Life Science Curriculum was the themes, the one in which they expressed the most negative opinion was the assessment and evaluation. The obtained quantitative findings were analyzed in-depth and direct opinions of classroom teachers were included. The research was discussed within the framework of the relevant literature and similar study findings, and certain recommendations were made.

Keywords: Life Science, Curriculum, Program Development, Classroom Teaching, Gains, Assessment and Evaluation

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	x
İTHAF	x
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Problem Cümlesi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. İlgili Araştırmalar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. İlkokul Eğitiminin Gerekliliği	12
2.2. Eğitim Programı	13
2.2.1. Hedef	15
2.2.2. İçerik	16
2.2.3. Öğrenme – Öğretme Süreci, Öğrenme Ortamları ve Öğrenme Etkinlikleri	17
2.2.4. Ölçme Değerlendirme	19
2.3. Program Geliştirme	20
2.4. Program Değerlendirme	21
2.5. Hayat Bilgisi	22
2.5.1. Türkiye 'de Hayat Bilgisi Dersi	24
2.5.1.1. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	25
2.5.1.2. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	26
2.5.1.3. 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	28
2.5.1.4. 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	29
2.5.1.5. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	33
2.5.1.6. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	35

2.5.1.7. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	37
2.5.1.8. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	37
2.5.1.9. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	39
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	48
3.2.1. Nicel Boyut Kapsamında Evren ve Örneklem	48
3.2.2. Nitel Boyut Kapsamında Çalışma Grubu	49
3.2.3. Örneklem İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
3.3. Verilerin Toplanması	53
3.3.1. Nicel Boyut Açısından Veri Toplama Araçları	53
3.3.2. Nitel Boyut Açısından Veri Toplama Araçları	54
3.4. Verilerin Analizi	55
3.4.1. Nicel Boyut Açısından Verilerin Analizi	56
3.4.2. Nitel Boyut Açısından Verilerin Analizi	57
4. BULGULAR ve YORUMLAR	59
4.1. Veri Analizleri	59
4.1.1. Araştırma Kapsamında Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçekten Elde Edilen Bulgular	59
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Kişisel ve Demografik Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	60
4.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	60
4.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	61
4.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	63
4.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	65
4.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.1.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	69
4.1.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	70
4.1.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	72

4.2. Nitel Araştırma Boyutunda Bulgular	74
4.2.1. Nitel Araştırma Boyutunda Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular	74
4.2.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Kazanımları İle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular	74
4.2.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Etkinlikleri İle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular	78
4.2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Temaları İle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular	81
4.2.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Ölçme Değerlendirme İle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular	83
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	87
5.1. Kazanım Boyutu Açısından Sonuçlar	87
5.2. Etkinlik Boyutu Açısından Sonuçlar	89
5.3. Tema Boyutu Açısından Sonuçlar	90
5.4. Ölçme Değerlendirme Boyutu Açısından Sonuçlar	91
5.5. Öneriler	93
5.5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	93
5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	94
5.5.3. Program Geliştirme Alanına Yönelik Öneriler	94
6. KAYNAKÇA	96
7. EKLER	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. HBDÖP Sınıf Seviyelerine Göre Kazanım Sayıları.....	38
Tablo 2. HBDÖP Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayıları	40
Tablo 3. HBDÖP 1. Sınıf Ünite Adları, Kazanım Sayıları	43
Tablo 4. HBDÖP 2. Sınıf Ünite Adları ve Kazanım Sayıları.....	43
Tablo 5. HBDÖP 3. Sınıf Ünite Adları ve Kazanım Sayıları.....	44
Tablo 6. 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 HBDÖP Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri	45
Tablo 7. Araştırma katılımcılarının kişisel bilgilere göre dağılımı.....	49
Tablo 8. Araştırma Katılımcılarının Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı.....	50
Tablo 9. Araştırma Katılımcılarının Kişisel ve Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	51
Tablo 10. Araştırmanın Bağımlı Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçeğin Toplam Ve Alt Boyutlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama Değerlerine İlişkin Bulgular	59
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ne İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ne İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	64
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ne İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	65
Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ne ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulun türüne göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	68
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	70

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP’ye İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıfın Mevcuduna İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Kazanımlara İlişkin Görüşleri	75
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Temalara İlişkin Görüşleri.....	81
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	84



ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. HBDÖP İçeriği	42
Şekil 2.Öğretmen Görüşleri Normallik Histogramı (Q-Q)	57
Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kazanım Boyutundaki Görüşleri	75
Şekil 4.Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Boyutundaki Görüşleri	78
Şekil 5. Sınıf Öğretmenlerinin Tema Boyutundaki Görüşleri	81
Şekil 6. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Boyutundaki Görüşleri.....	84



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

Bs.: Basım

C.: Cilt

Çev.: Çeviren

HBDÖP: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

s.: Sayfa

S.: Sayı

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

V.d.: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem

Gelişen ve değişen dünyada bireylerin var olabilmeleri ve hayatlarını refah içinde sürdürebilmelerinin en önemli yolu eğitime sıkıca tutunmaktan geçmektedir. Modern ve çağdaş toplumlar statüsünde bulunabilmek için tek geçerli yol eğitim ve eğitim programlarının işlevselliğidir. Eğitim programlarının işlevsel olduğu durumlarda eğitilmiş ve nitelikli bireyler yetiştirmek öğretmenlerin işini daha da kolaylaştırabilir.

Eğitim kelimesinin kökü Latince "educane" sözcüğünden türeyen "education" yani "beslemek, yetiştirmek" manalarına gelir. Literatüre 1527 yılında giren ve sıkça kullanılan bir sözcük olmuştur. Eğitim, insandan insana, yetişkinden çocuğa uygulanan bir eylemlerdir. Eğitimdeki amaç ise geleneklerin, göreneklerin ve kültürel bilgilerin ya da eğiticinin yararlı bulduğu bilgeleri eğitilen kişiye aktarmasıdır (Billington, 1997). Erden (2004)'e göre öğretim; planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Öğretim süreci, üzerine düşünülmüş amaçlar ve istendik davranış kazandırılması sürecidir. Bu da eğitim kurumlarında yani okullarda gerçekleşir.

Birçok uzman bu kelimeye farklı anlamlar yüklemiş olsa da eğitim kelimesinin ortak özellikler taşıyan tanımlamaları da mevcuttur. Örnek vermek gerektiğinde;

1. Öğrenci davranışlarının geliştirilmesi, öğrenci programlarının ulaşmak istediği yegne hedeftir. Burada bahsedilen program planlaması, hedefleri ortaya çıkaran ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan öğretim sürecinden ibaret bir sistemdir. Gerekli düzenlemeler, bahsedilen öğrenme ve öğretim sürecinde devreye sokulmakta ve işlev kazanmaktadır (Oliver, 1965).
2. Birey yaşantısı içerisinde kendi talebiyle bir şeyleri değiştirmek ister ise ve bunu kasıtlı olarak yaparsa eğitim olarak ifade edilir. Planlı eğitim

uygulamalarına bakıldığındaösa öğrenmeyi sağlayan ve yaşanmışlık içeren mecburiyetin varlığı öne çıkmaktadır (Fidan, 1986).

Eğitim kavramına ait birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamaları farklı uzmanlara göre değerlendirecek olduğumuzda:

1. Eğitim, çocuk açısından entelektüel, ahlaki, fiziksel ve benzeri hallerin uyandırılması suretiyle geliştirilen haller olarak ifade edilmektedir (Ergun, 1999: 1).
2. Farklı bir tanımlamaya göre eğitim, aynı cemiyet bünyesinde yetişmiş olan nesillerin yetişmekte olanlara dair etkisi temelinde tanımlanmaktadır (Gökalp, 1992).
3. Kişinin zaman içerisinde kendi isteğiyle birlikte, davranışlarını, yaşantısını çeşitli değişimler yaratarak oluşturma sürecine eğitim adı verilmektedir (Ertürk, 1972: 12).
4. Belirli amaçlar gözetilmek suretiyle insanların yetiştirilme süreçlerine eğitim denilmektedir (Fidan, 1986: 6).
5. Yukarıdaki tanımlara bakıldığı zaman genç nesillere kültür olgusunun bir değer biçiminde kazandırılması, halihazırdaki kültürün geliştirilmesini sağlamak eğitim olarak ifade edilebilir.
6. Diğer bir tanımlama kapsamında eğitim, bir kültürleme süreci olarak gündeme gelmektedir. Topluma ait kültürel yapı, bireyleri de kendisine göre değiştirmekte ve beklenti-istek ilişkisi temelinde değiştirmektedir. Bu noktada karşımıza kültürleme çıkmaktadır (Güvenç, 1996: 132).

Eğitim, belirli bir sürecin ürünü olmaktadır. Bu süreç bünyesinde, kişiliğin geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Ayrıca, yetişkinleri hayata hazırlayan, becerilerinin gelişmesine olanak sunan, yeni davranışlar kazanmasını sağlayan bir süreçtir. Milli eğitimin amaçlarına göre hazırlanan örgün eğitim programı, okul bünyesinde ve düzenli olarak eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır. Örgün eğitim sisteminde bulunmuş ve bu kademelerden ayrılmış kişilerin gereksinim ve ilgi duydukları alanlarda verilen eğitim ise yaygın eğitim olmaktadır (Taymaz, 2011).

Eğitim ve öğretim birbirinden ayrılmaz yapboz parçaları gibidir. Öğretim, içsel bir süreçtir. Öğrenmeyi destekler ve sağlar. Dışsal olayları planlar, uygular ve

değerlendirir şeklinde tanımlamaktadır. Eğitimin amacına ulaşması ve gerçekleşmesi için belli hedeflere dayandırılmalıdır. Amaca yönelik planlamalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir (Senemoğlu, 2001). Eğitim ve öğretimle birlikte iç içe olan ders öğretim programları hazırlanırken de dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Ders öğretim programları için taslak oluşturulurken öncelikle ihtiyaçlar belirlenmeli ve daha sonra hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri belirlenmelidir (Karacaoğlu, 2009). Eğitim programlarının geliştirilmesi varsayımlar üzerinden ya da rastgele yapılamaz. “Program geliştirmenin hatasız yapılabilmesi için hedef, içerik, öğrenme – öğretme metotları ve değerlendirme alanlarında analizlerin en ince ayrıntıya kadar yapılması gerekmektedir” (Uçan, 1989: 59).

Eğitim programları bir kez hazırlanıp kenara bırakılabilecek bir şey değildir. Hazırlanan programın sürekliliği ve güncelliği korunmalıdır. Bunun için esnek yapıya sahip olmalı ve her bütçeye uygun olarak hazırlanabilmesi önem arz etmektedir (Büyükkaragöz, 1997). Program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın katılımcılık ilkesini ön planda tuttuğu ve bu ilkeye göre düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Bu uygulamaya yönelmenin asıl nedeni ise, küresel bazda yaşanan rekabet ortamında kendilerine yer edinebilmek şeklindedir (MEB, 2009: 7). 20. yüzyıl ile 21. yüzyılda revaçta olan kavramlar birbirinden farklılık içermektedir. Bu durum da bilginin ne denli hızlı bir şekilde değişim gösterdiğini ve kurumların da buna uyum sağlaması gerektiğini gözler önüne sermektedir (Durukan, 2015; Kotluk ve Kocakaya, 2015).

Türkiye'de 2018 yılında birçok öğretim programının gelişmelere uyum sağlamak adına güncellendiği görülmektedir. Burada öne çıkan olgular, Türk Eğitim Sistemi'nin hedefleri temelinde; bilgi sahibi, davranış ve beceri sahibi bireyler yetiştirmeye yöneliktir (MEB, 2018). Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda bütün dersler bu amaçlara hizmet etmektedir. Ancak Hayat Bilgisi Dersi bu amaçta başı çeken mihver derslerdendir (Baysal, 2006). Böylece Hayat Bilgisi Öğretim Programı evrimini devam ettirmektedir. Böylece “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

“Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?”

Alt Problemler;

1. Öğretmenlerin demografik değişkenlere ilişkin bulguları nelerdir?
2. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı boyutlarından,
 - a) Kazanımlara,
 - b) Etkinliklere,
 - c) Temalara,
 - d) Ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı boyutlarına (Kazanım, Etkinlik, Tema ve Ölçme ve Değerlendirme) ilişkin görüşlerinde;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Mesleki kıdem
 - d) Görev yapılan okulun bulunduğu yer
 - e) Görev yapılan okulun türü
 - f) Sınıf düzeyi
 - g) Sınıf mevcutları
 - h) Öğrenim durumu
 - i) Hizmet içi eğitim değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan;

- a) Kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) Etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) Temalara ilişkin görüşleri nelerdir?
- d) Ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın Amacı

İlkokullarda Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri mihver derslerdir ve öğretimin temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2001). Hayat Bilgisi içerik olarak diğer tüm derslerle bağlantılı ve iç içedir (Güleryüz, 2008). Hayat Bilgisi dersi, ilkokul dersleri arasında daha önemli ve ayrıcalıklıdır. Gerçek hayat kesitleri, disiplinler arası öğretim anlayışı ve bireylerin kendi yaşamlarından izler bulmaları düşünüldüğünde, önemli ve kompleks bir yapısının olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Hayat Bilgisi dersinin tarihsel sürecine bakıldığında zaman zaman değişikliğe uğradığı görülmektedir. Çocukların dünyayı ve gerçek hayatı tanımaları için 1924 yılında mihver dersler arasına giren Hayat Bilgisi dersi 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 ilköğretim programlarında bulunmuştur. Hayat Bilgisi dersi; bireyin günlük yaşam düzenine alışabilmesine yardımcı olan, problemlere karşılık çözüm üretmesine yardımcı olan, etrafını tanımasını olanak sağlayan, bilinçli bir tüketici, sorumluluklarının farkında bir yurttaş olmasını amaçlayan derslerden biridir. Öğrenciler için büyük önem arz eden Hayat Bilgisi dersinin öğretim programı da programı uygulayan öğretmene ışık tutması sebebiyle değerlidir. Öğretim programının uygulayıcı tarafından nasıl anlaşıldığı, uyarlanabilir olma durumu programın yürütülmesi açısından önem taşır. Bu araştırmanın amacına bakıldığı zaman sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkındaki kıymetli görüşleri, programın iyi ve eksik yanlarını belirlemede geri bildirim niteliğinde olacaktır. Öğretmenlerin düşünceleri ile programı daha etkin kılacak fikirler ortaya çıkaracak, program geliştirme sürecinde dikkate alınacak püf noktalar barındıracaktır (Öztürk ve Kalafatçı, 2017).

1.3. Araştırmanın Önemi

2018 yılında tekrar revize edilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen bu çalışma hem nitel hem nicel verileri içinde bulundurduğu için değerli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, program hakkında düşünceleri sayısal verilerle kıyaslanacak ve düşünceleri ile programa yön verecek niteliğe sahip olacaktır. Program her yönüyle değerlendirilecek ve araştırma sonuçlarıyla diğer çalışmalara ışık tutacak nitelikte olacağı düşünülmektedir (Kalafatçı, 2017).

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın yürütülmesinde şu varsayımlara dayanılmıştır.

1. Katılımcılar soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2018 HBDÖP' ile ilgili bilgilerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Veri toplama aracının araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2019 – 2020 bahar döneminde İstanbul ilindeki 4 ilçede (Beşiktaş, Beykoz, Kartal ve Tuzla) görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin “2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı”na ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Okulda ve okul dışında bireye kazandırılması istenen ve bunun için planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar bütünüdür. Bunun yanında öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınarak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel, 2005).

Program Geliştirme: İster okul içinde, isterse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını geliştirmek ve hayata geçirmek adına düzenlenen içerik ve etkinliklerin

uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesi için uygulanan çabalarının tümüdür (Varış, 1996:17).

Hayat Bilgisi: Doğal ve toplumsal gerçekleri kanıta dayalı bir ilişki kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen bilgiler bütünüdür (Sönmez, 1999:7).

Sınıf Öğretmeni: İlkokul 1-4. sınıflara özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönlendiren, değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla meşgul olan öğretmendir.

Kazanım: Bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenenin neyi bilmesi, neyi anlaması veya neyi sergileyecek olması gerektiğini ifade eden cümlelerdir (Kennedy ve diğerleri, 2007).

Ölçme – Değerlendirme: Öğrenme ve öğretme etkinliğini tayin etmek ve arttırmak amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içeren ve birçok basamağı olan bir süreçtir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Baysal (1995), “İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiği” konusundaki araştırmasını; İstanbul’da hayata geçirmiştir. 50 ilkokul öğretmeni, 408 2. ve 3. sınıf öğrencisi örneklem olarak ele alınmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırma da öğretmen ve öğrenciler için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucu;

- Öğretmenlerin %90’ı Hayat Bilgisi dersini zevkle anlatmakta;
- %94’ü Hayat Bilgisi dersinin öğrenci yaşamında etkili olduğunu düşünmekte,
- Öğretmenlerin %90’ının Hayat Bilgisi dersinin ikinci dönem dersleri için temel oluşturduğunu düşünmekte,
- Öğrencilerin %96.6’sının Hayat Bilgisi dersini sevmekte olduğu bilgilerine varılmıştır.

Laleoğlu (1998) “İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri için Bir Öğrenme Paketi Geliştirilmesi” adlı çalışmasında, Hayat Bilgisi dersindeki “İlçemizi Tanıyalım”

ünitesi için bir öğrenme paketi oluşturmuş ve deney grubuna uygulamıştır. Araştırmayı iki deney grubu ve bir kontrol grubu 119 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda oluşturulan öğrenme paketi, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Karakaş (1998) “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında “Köyü Tanıyalım” ünitesinin işlendiği esnada kontrol deney grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda bulunan 38 öğrenciye problem çözme tekniği ile öğretim yapılırken 38 öğrencilik kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile öğretim yapılmıştır. İki grubu da ön ve son testler yapılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme yönteminin ders başarısını artırdığı görülmüştür.

Belet (1999), Hayat Bilgisi Programını incelemiş ve buna ilişkin olarak öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenlerin görüşleri genelde olumlu yönde seyretnmiştir.

Hertzberg (1999), yılında Hayat Bilgisi dersinde sıkça kullanılan drama etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Sonucunda ise Avustralya’da uygulanan etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki ettiği bilgilerine ulaşılmıştır.

Piscitelli ve Anderson (2001), 2009 Hayat Bilgisi Programında 3. Sınıf konuları arasında yer alan “müze” konusu ile ilgili; Avustralya’nın Brisbane bölgesinde “Küçük çocukların müze yapıları ve deneyimleri ile ilgili görüşleri” adlı çalışmalarını 72 çocukla yapmıştır. 3. Sınıf öğrencilerinin müzeye bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre müzeler; çocukların gözünde ilgi çekici, öğrenmeye olanak sağlayan ortam olarak görülmektedir. Bazı çocuklar müzeleri sıkıcı bulsa da genel itibarıyla zevkli ve eğlenceli ortamlar olarak gördükleri sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bulach ve Butler (2002), HBDÖP’de yer alan çeşitli değerlerin (saygı, dürüstlük, nezaket, cömertlik vs.) okullardaki uygulama ve hayata geçirilme durumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ise nezaket, cömertlik ve sportmenlik değerlerine ilkokullarda ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Bulut (2006), 2004-2005 Öğretim Yılında İlköğretim Birinci Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında pilot okulların bulunduğu İzmir, İstanbul, Bolu, Kocaeli, Hatay, Samsun ve Van illerindeki okullarda yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise yeni programı uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2007), 2005 İlköğretim HBDÖP’nı öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Kayseri ilinde çalışan ilköğretim birinci kademe öğretmenleri oluşturmıştır. Araştırma sonucunda HBDÖP’na yönelik görüşlerin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür. Programın öğrenme öğretme basamağında sanat ve estetik eğitime gereken ilgi ve önemin verilmediğine, süreç içerisinde kullanılması gereken araç ve gereçlerin kolay temin edilemediği gibi yargılara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı özümseyemediği sonuçlarına ulaşmıştır. Ancak öğretmenlerin yetersizliğinin yanında öğrencilerin süreçte daha aktif olduğu ve velilerle daha sıkı iletişim kurulduğu gibi olumlu sonuçlar da tespit edilmiştir.

Kayalar (2007), 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmiştir. Örneklemi ise Kars il merkezinde görev yapan 110 öğretmen oluşturmaktadır. Kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiş ve sonuçta uygulanabilir bir program olduğu kanaatine varılmıştır. Programda yer yer eksiklikler görüşlere doğrultusunda tespit edilmiş ve eksikliklerin giderilmesi için öneriler de bulunulmuştur.

Türkeş (2008) yılında yapmış olduğu, “İlköğretim 1. Kademe 1-3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Okul Heyecanım Temasının Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında, Okul Heyecanım temasında bulunan 25 kazanımın gerçekleşme düzeyi ile ilgili 1. Ve 3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucuna göre 1. Sınıf öğretmenleri kazanımların bazen gerçekleşme düzeyinde olduğunu dile getirirken, 3. Sınıf öğretmenleri kazanımların her zaman gerçekleşme düzeyinde olduğunu ifade etmiştir.

Kaya ve Tuncel (2009), “Duyuşsal Alan Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin, HBDÖP’nda bulunan duyuşsal alan kapsamındaki kazanımların gerçekleştirilme düzeyi, programdaki yöntem ve teknikler hakkında görüşleri, duyuşsal alan kazanımlarına yönelik kendi kullandıkları yöntem ve teknikler, programda duyuşsal alan kazanımlarının ölçme değerlendirilmesi ile duyuşsal alan kazanımları için kendi uyguladıkları ölçme değerlendirme teknikleri olmak üzere beş konu üzerinde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre, duyuşsal kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir. Ancak, kulüp ve grup çalışmaları, etik davranma, tasarruf yapma, duygularını kontrol edebilme, oyun ve iletişim kazanımlarının uygulama süreçlerinde sorunlar olduğu görüşleri paylaşılmıştır. Bu kazanımların, çocukların gelişim düzeyi, küçük yaş grubu olmaları, aile gibi nedenlerden dolayı uygulamada sıkıntı yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmadaki bir diğer sonuç ise, öğretmenler tarafından duyuşsal kazanımlarla ilgili programda verilen yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme teknikleri kapsam ve çeşitlilik açısından yeterli görülmektedir. Ayrıca öğretmenler duyuşsal yoğunluklu kazanımlara yönelik uygulamalı olarak hizmet içi eğitim verilebileceklerini de dile getirmiştir.

Alak (2011), 2009 yılında öğretmenlerle yaptığı çalışmada HBDÖP öğelerini değerlendirmiştir. Bu araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklemi 2010 - 2011 öğretim yılında Erzurum ili merkez ve ilçelerinde bulunan, ilkokullarda çalışmakta olan 380 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet, mesleki çalışma yılı, bitirilen okul ve sınıf sayısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak sınıf seviyesi ve öğretmen eğitimlerine katılma durumlarına göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Şenay (2015), çalışmada HBDÖP’nı öğretmenler aracılığıyla değerlendirmiştir. Bursa’da çalışan 212 sınıf öğretmeniyle bu çalışmayı yürütmüştür. Araştırma sonucuna göre ise öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek düzeyde olmayabileceği, ayrıca öğretmenlerin etkinlikleri uygularken homojen yapıdaki sınıflarda yaşadığı, sonuçların ise önceki araştırmaların bulgularını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Öztürk ve Kalafatçı (2016), “İlkokul HBDÖP’nin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarını yapılandırılmamış görüşme tekniğini kullanarak Ordu ilinin Altınordu ilçesinde görev yapan 18 sınıf öğretmeniyle yapmıştır. Araştırma sonucuna göre programın genel yapı itibarıyla uyarlanabilir olduğu ifade edilirken, kazanımlar ve temalar için belirlenen sürenin yeterli olmadığı, içeriklerin görsel, elle tutulabilir ve merak uyandırıcı olması gerektiği, programın gelişmeler doğrultusunda revize edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Yani programın olumlu yanlarının yanında eksikliklerinin olduğu da görülmüştür.

Çaycı (2018), “İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada çeşitli değişkenlerle öğretmen adayların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının programdaki beceri ve değer kazandırma sürecinde yetersiz kaldıkları ve öğretmenlerin bu konuda gereken desteği alamadığı sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde Hayat Bilgisi dersi ve HBDÖP’na ilişkin makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarına ulaşılmıştır. Çalışmalarda genellikle HBDÖP üzerinde durulmuştur. Alanyazında araştırmacıların çoğunlukla öğretmenler ile çalıştıkları gözlemlenmiştir. HBDÖP’na ilişkin çalışmalar incelendiğinde genelinin nicel çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmalarda program memnuniyeti yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde HBDÖP'nin yıllar içerisindeki değişimine yer verilmiştir.

2.1. İlkokul Eğitiminin Gerekliliği

İlköğretim genel öğretim sisteminin bir parçasıdır. Bu parça eğitim sisteminin en temelini oluşturmaktadır ve “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı ve öğrencilerin yaşama hazırlandığı genel eğitimin bir bölümüdür. İlköğretim tüm fertlerin zorunlu eğitime tabii tutulduğu bir eğitim sistemidir. Buradan anlaşılacağı üzere ortaöğretim ve yükseköğretim gibi öğrenci seçerek alamamaktadır. Genel bir eğitim sistemine sahip olmaktadır.

İlköğretim çağı tüm fertlerin 6 – 14 yaş aralığında zorunlu olmakla beraber ücretsiz aldıkları eğitimidir. Bu süreç 4+4+4 şeklinde 2005 yılında değiştirilmiştir. 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim” yasasıyla belirlenmiştir. Parasız olma nedeni hem insani bir hak olması hem de ilköğretimin toplumsal yararının diğer öğretilere göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Zorunlu olmasının en büyük sebebi ise toplumun geleceğini çocukların oluşturuyor olmasıdır. Bu sebeple en minimum bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Tüm bireylerin bu eğitimden geçirilmesi hem birey hem de toplum açısından zorunludur.

4+4+4 sistemiyle birlikte birçok değişikliğe de imza atılmıştır. Bunlar arasında;

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda yapılan değişiklikler:

1. Madde 3'teki güncelleme ile ilköğretimi tamamlama süresi değişmiştir. Bu maddedeki değişiklik ile ilköğretimi tamamlamam yaşı 15 yaştan 14 yaşa düşürülmüştür.
2. Madde 7'deki güncellemeye bağlı olarak ilköğretim ilkokul ve ortaokul olacak şekilde ayrılmıştır.
3. Madde 9'daki değişikliğe bakıldığında: İlkokul ve ortaokul birbirinden farklı eğitim kurumları olacaktır. Mevcut duruma bağlı olarak ortaokullar, ilkokul veya liselerle birlikte de kurulabilecektir.

4. Madde 14'ün değiştirilmesi ile:

- a. İlkokul veya ortaokulun birlikte veya ayrı ayrı oluşuna bağlı olarak, görevli alacak görevliler değiştirilebilmektedir.
- b. Lise giderlerinin bir bölümünün, İl Özel İdareleri tarafından üstlenileceği kabul edilecektir.
- c. Mevcut durumda ortaokulda öğrenim gören öğrenciler değişen bu sistemden etkilenmeyecek ancak ilkokul çağındaki çocuklar bu değişikliğe tabii tutulacaktır. Örnek olarak bu sene 4. Sınıfta öğrenim göre çocuk, bir sonraki okul döneminde ortaokula başlamış olacaktır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan değişiklikler ile:

1. Yukarıda belirtilen kanuna ek olarak Madde 22'nin değiştirilmesi ile birlikte: inisiyatif doğrultusunda ortaokul ve liselerde “Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı” ders olarak verilecektir. Bunların dışında yer alacak diğer derslere MEB karar verecektir.

İlköğretim çağı, bir çocuğun yaşamındaki en büyük farklılıklardandır ve önemli bir olaydır. Çocuk, bu süreçte kendini güvende hissettiği ailesinden ve evinden ayrılarak farklı bir kuruma ve ortama adım atmaktadır (Erkan, 2011). Her alanda özgürlüğünü ilan etmiş bir çocuğun ilköğretime başlaması zordur. Yeni girdiği ortamda birtakım kuralların olması, farklı öğretmen ve öğrencilerin bulunması, başarması gereken derslerin bulunması gibi birtakım görevleri vardır (Dinçer, 2005). Kurallar bütününe bakıldığı zaman çocuktan beklenti ise başarı olmaktadır (Oktay, 2010). Birinci sınıfa başlayan çocukların; bilmedikleri ve kuralların olduğu ortama girerken sorunlar yaşadığı aşikardır (Mangione ve Speth, 1998). Bu süreçte çocukları başarı/başarısızlık adına etkileyen en önemli faktör; okul öncesi dönemde yaşadıkları tecrübelerle dayanmaktadır (Bilgili, 2007). Okul, toplumun kendini yönlendirebilmesi için çok değerlidir (Dewey, 2008).

2.2. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramının temeli çok eskilere dayanmaktadır (Demirel, 2007). Julius Ceaser döneminde askerler yuvarlak bir platformda yarışlar düzenler ve

bu platforma Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) adını vermişlerdir. Önceden yarış platformu olarak somut bir anlam içerirken daha sonra eğitimde kullanılan soyut bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curruculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Bobbitt, 2017; Ellis, 2015). Bazı yazar ve düşünürler tarafından “izlençe sözcüğü” olarak da kullanılmıştır. Eğitim programı için kimi düşünürler ise yetiştirmekten yola çıkarak “yetişek” sözcüğünü kullanmayı da benimsemişlerdir (Demirel, 2007).

Erden (2004)’e göre öğretim; planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretim etkinlikleri, planlanmış amaçlar ve istendik davranış kazandırılması ise okul kontrolünde gerçekleşir.

Eğitim programı ve öğretim programı birçok kişi tarafından yıllardır karıştırılmaktadır. Bakıldığında birbirlerinin yerine kullanılamayacak iki farklı terimdir. Ülkelerin eğitim politikası eğitim programıyla paralellik göstermektedir. Eğitim programı “Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?” sorusunun karşılığıdır (Demirel, 2014).

Eğitim; toplumsal bir kurumdur. Ayrıca bir toplumun gelişebilmesi için hem araç hem de önkoşuldur (Tezcan, 1997). Eğitimin niteliğini ise eğitim programları belirler. Pek çok bilim insanı “Eğitim Programı” ‘nı tanımlamıştır. Varış (1998:18), eğitim programını “ bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli eğitim ve kurum hedeflerinin gerçekleştirmesine yönelik tüm etkinlikleri kapsar.” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımın dışında eğitim programlarıyla başka tanımlamalar da mevcuttur. Ronald C. Doll (1986:8) eğitim programının, okul mesuliyetinde öğrencilerin değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını destekleyen süreç olarak tanımlamış ve okulun sorumluluğunda öğrencilerin yaşam düzeni olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Sönmez (1986)’e göre eğitim programları “ kişinin hedeflerini gerçekleştirecek düzenli eğitim ve kontroller bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır.

Saylan (1998:54) ise, eğitim programını, program tasarısı olarak nitelendirmiş ve “eğitim sürecinde öğrencilere davranış kazandırma, kazandırılmak istenen

davranışların kazanılıp kazanılmadığının tespiti ve olumsuz durumların, yanlışların nasıl giderileceğinin yani uygulama esnasında etkili olan tüm değişkenlerin planıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkacak olursak; Eğitim programı, okul içinde ve ya dışında planlanan etkinliklerin hayata geçirilmesidir. Geniş kapsamı olan “Eğitim Programı” içerisinde öğretim faaliyetleri, özel gün kutlamaları, geziler, kısa süreli kurslar vb. gibi etkinlikler bulunmaktadır. Öğretim programına bakıldığı zaman ise okulda veya okulun dışında öğrenciye kazandırılması hedeflenen sadece bir dersin öğretimiyle ilgili bütün etkinliklerdir. Öğretim programı bir eğitim kademesindeki öğretim etkinliklerinin bütünüdür.

İlköğretimin en önemli amacı; çocuğu bir sonraki öğrenime hazırlamaktır. Bu süreçte çocuğun ilköğretime uyumunu sağlamak öğreticilerin en büyük görevidir. İlköğretimin bu amacı gerçekleştirebilmesi için eğitimin niteliğinin sürekli gelişmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim programları, eğitimi planlar ve kontrollü bir süreç olmasını sağlar. Programlar rastgele oluşturulamaz. İstenilen sonuçlara ulaşabilmek için ise programın analizleri önemlidir. (Ocak ve Beydoğan, 2005).

Senemoğlu (1997:8) öğretim programını, ulaşılması amaçlanmış tüm davranışların kazandırılması için düzenlenen eğitimsel faaliyetleri ve kazandırılma düzeylerini belirlemek için hazırlanan ölçme değerlendirme faaliyetlerini içine alan öğeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Hedef, eğitim durumları ve değerlendirmeyi öğretim programının yapıtaşları olarak ifade etmektedir.

“Eğitim Programının dört temel esası vardır; Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme.” (Demirel,2002:6).

2.2.1. Hedef

Eğitim programlarının temel yapıtaşı, hedeflerdir. Hedef ile birlikte içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme de büyük önem taşımaktadır. Ancak hedefler içeriğe, öğrenme-öğretme süreci de ölçme değerlendirmeye yön verir.

Eğitim sistemindeki eksikliklerin ya da problemlerin giderilmesi hedeflerin gerçekleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme program geliştirme süreçleridir. Programda hedef boyutu oluşturulurken öncelikle “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun ışığında başlanmalıdır (Demirel, 2011). Eğitim programlarında belirlenen hedefler kazanım olarak ifade edilebilir. 2004 yılından sonra revize edilen eğitim programlarında kullanılan ifadeler değişmiş ve yenilenmiştir. Örneğin son zamanlarda hedef yerine, kazanım ifadesi ön plandadır. Kazanım, konu, ünite ve derslerin sonucunda öğrencilerin elde ettikleri bilgi, beceri ve değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2. İçerik

İçerik boyutunda “Ne öğretilim? sorusunun yanıtı aranmaktadır (Demirel, 2011). Hedefler kısmında belirtilen amaçlara ulaşmak için bu soruya en doğru şekilde çözümler üretilmelidir. Öğretilecek konuların düzenlenmesi programın içerik boyutunun asli görevidir. Eğitim programlarının içerik seçiminde “topluma ve bireye fayda, öğrenme-öğretme ve bilgi yapısının içerikteki konumu” gibi kriterlere dikkat ederek oluşturulması gerekmektedir (Varış, 1994; Demirel, 2011). İletişim açısından bakıldığında zaman ise içerik, “eğitim öğretimin öğrencilere vermek istediği mesaj” şeklinde tanımlanabilir. (Güleryüz, 2013). Hedefler ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bu sebeple hedefler içeriğe yön vermektedir. Bireylere aşılması amaçlanan bilgi, değer ve beceriler içerik ile kazandırılır. Bilginin sistematik hale getirilmesi belirli ölçütlerle sağlanmalıdır. Ele alınacak ölçütler, öğrencilerin bireysel farklılıklarından bilginin türüne kadar farklı şekillerde olabilir (Demirel, 2011). İçerik düzenleme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler;

1. Hedeflerle tutarlılık
2. Basitten karmaşığa
3. Somuttan soyuta
4. Kolaydan zora
5. Bütün-parça-bütün
6. Bugünden geçmişe
7. Yakından uzağa
8. Bilinenden bilinmeyene

9. Genelden özele,
10. Anlamlılık
11. Gerçekçilik
12. Aktüalite (güncellik) şeklindedir (Demirel, 2011).

2.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci, Öğrenme Ortamları ve Öğrenme Etkinlikleri

Kolb (1984)'a göre öğrenme olgusu, insan etkinliklerinin toplamından oluşmaktadır. Aynı zamanda: hissetme, yansıtma, yapma ve düşünme şekillerini ihtiva etmektedir.

Öğrenme stilleri farklı biçimlerde tanımlanmak istendiği takdirde bazı kıstaslar meydana gelmektedir. Bunlar:

1. Bireyin öğrenmek adına bağlı bulunduğu koşullar ve bu açıdan yapmış olduğu tercihlerden oluşmaktadır (Ülgen, 1977).
2. İnsanların öğrenme çevreleri ile kendileri arasındaki ilişkiler bazında ele alınmaktadır (Keefe, 1979).
 - a. Öğrenme çevrelerine ne tepkiler verdikleri,
 - b. Öğrenme çevreleri ile olan ilişkileri ve algıladıkları ile

Duyuşsal,

Psikolojik,

Kararlı,

Duyuşsal davranışlarının kaynağı şeklinde tanımlanmaktadır.
3. Uyarıcı bir durum karşısında (Curry, 2000):
 - a. Bellek,
 - b. Algılama,
 - c. Düşünme,
 - d. Yargılamada ortaya çıkan bireysel farklılıklarda ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme sürecinde uygulanan yöntemler arasında, probleme dayalı öğrenme modelleri de önem taşımaktadır. Bu noktada

(<http://egitimvaktim.com/dosyalar/2011/03/ogrenme-ogretme-modelleri.pdf>,
23.08.2018):

1. Öğretim problem durumuyla başlamaktadır.
2. Problem durumu, öğrenci yaşamıyla ilişkilendirilmelidir.
3. Problem durumu sadece konu üzerinde sınırlandırılmaktadır.
4. Öğrencilere probleme yön vermeleri ve çözüme ulaşabilmeleri için uğraş vermeleri gerekmektedir.
5. Öğrencilere performansları ve çözümleri hakkında sürekli bilgi verilmektedir.
6. Bir problem üzerinde öğretim yapıldığı için bütüncül bir yapısı vardır ve çoğunlukla bilişsel alanları vurgulamaktadır.
7. Etkin öğrenmeyi basitleştirmektedir.
8. Problem karşısında çözüme ulaşma ve eleştirel bakış açılarını kazandırmak gibi becerilerini geliştirmektedir.

Her bireyin öğrenme zamanı değişkenlik göstermektedir. Birey yaşadığı çevresinde daha önce karşılaştığı şeyleri çabuk ve kolay öğrenmektedir. Çünkü birey günlük hayatında karşılaştığı için ona daha yatkındır. Aynı zamanda öğrenci zekasıyla doğru orantılı bir şekilde daha iyi ya da daha zor bir öğrenme süreci geçirebileceği bilinmektedir (Tok ve Yığın, 2014).

Ausubel (2007)'e göre öğrenme sürecini basit iki aşamaya ayırmaktadır. Bunlar ise: anlamlı öğrenme ve ezbere öğrenme şeklindedir.

1. Anlamlı öğrenme:
 - a. Yeni bilginin zihinsel yapı içerisinde şekillenmesi suretiyle ortaya çıkan öğrenme şeklidir.
 - b. İsteyerek yapılan bir çabadır.
 - c. Öğrenme sürecine bakıldığında, deneyimleme cisim ve olaylar ile doğrudan yapılmaktadır.
 - d. Etkili bir bağ kurulması, önceki bilgi ile yeni bilgi arasında gerçekleştirilmektedir.
2. Ezbere öğrenme:
 - a. Verilmek istenen bilgi, direkt olarak alınır.

- b. Hiçbir ekleme ya da zihin içerisinde şekillendirmeye gidilmemektedir.
- c. Yeni bilgi ile zihindeki bilgi arasında herhangi bir ilişki kurmak adına çabaya gidilmemektedir.
- d. Öğrenme sürecine bakıldığında, deneyimleme cisim ve olaylar ile doğrudan yapılmamaktadır.
- e. Etkili bir bağ kurulması, önceki bilgi ile yeni bilgi arasında gerçekleştirilmemektedir.

Öğrenme-öğretme süreci, süreç ve uygulama boyutunu oluşturmaktadır. Programın bu kısmında “Nasıl öğretilim?” sorusunu cevap bulmaya çalışmaktadır. Öğrencilerden beklenen davranışların geliştirilmesi için öğrencilerin yaşam şekillerinde bir düzenlemeye gitmesi gerekmektedir (Demirel, 2011). Kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrendikleri davranışları sergilemeyi gerektirir (Yakar, 2016). Öğrenme ortamının etkili bir öğrenme ortamı olacak şekilde tasarlanması bu süreci öğrenme süreci için önem arz etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin temelinde öğrenci bulunmaktadır. Bu sürecin öğrencilere hitap etmesi için etkili öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Etkili öğrenme ortamı ile program amaçlarına ve içeriğine uygun öğretim süreçleri gerçekleştirilebilir. Öğretim programı öğrencilere yönelik planlanmalı ve süreç zenginleştirilmelidir.

Eğitimin öğrenme – öğretme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşması için çeşitli planlamalar yapılmaktadır. Programa düzen vermek ve öğrenme-öğretme sürecinin etkin olabilmesi için ünitelendirilmiş yıllık plan, yıllık plan, ünite planı, günlük plan, gezi-gözlem planı, deney planı gibi planlamalar yapılmaktadır (Yakar, 2016). Demirel (2011) ve Karacaoğlu (2011) öğrenme, hedefine uygun, öğrenciye uygun, toplumsal yaşantılarla tutarlı olduğu sürece verimli olabilir.

2.2.4. Ölçme Değerlendirme

Eğitim programındaki en önemli öge değerlendirmedir. Bu öge “ne kadar öğrenildi?” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu süreçte öğrenci, öğretim ve program değerlendirilmektedir ve eksik kısımlar tespit edilmektedir. Böylece sorunları çözmek

kolaylaşmaktadır. Eğitim programının başarısı öğrencilerin programda belirlenen hedeflere ulaşmış olmasıyla doğru orantılıdır. Ancak her zaman amaçlanan hedeflere ulaşılamayabilir. Bu yüzden, programın uygulama sonucunda, eksik kalan, anlaşılmayan ya da ters işleyen öğelerin tespit edilmesi; varsa aksayan tarafların belirlenmesi ve programdaki hangi öğelerden kaynaklandığının belirlenmesi ve belirlenen yerlerdeki düzenlemelerin yapılarak programın değerlendirilmesine olanak verilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 1988). “Böylece değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri karşılaştırma ve yorumlama, etkililiği hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir.” (Demirel, 2002:174). Eğitim programı uygulama esnasında izlenmeli ve süreç sonunda ise verimliliği belirlenerek değerlendirilmesine olanak verilmelidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012).

2.3. Program Geliştirme

Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki ilişki ve düzenlenmiş programın, uygulamada yapılan araştırmalar doğrultusunda sürekli geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2001).

Program geliştirme bir süreçtir. Bu süreç içerisinde;

1. Öncelikle hedefler belirlenmeli ve bu hedefler kazanım şeklini almalıdır.
2. Öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi.
3. Tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların hayat geçirilmesi, çevre şartlarının düzenlenmesi ya da uygulama.
4. Geliştirilen programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığı noktasında değerlendirme yapılması yer almaktadır (Ertürk, 1997).

Program geliştirmenin temelleri “ne, niçin, nasıl, ne zaman, kim ve ne ile” sorularının yanıtları sayesinde atılır. Programın öğeleri hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirmedir. Hedef boyutunda, “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranır. Çünkü hedefler, bir ülkedeki eğitim felsefesini

büyük ölçüde ortaya koymaktadır. İçerik boyutunda, “belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranarak hedef-araç ilişkisi kurulmaya çalışılır. Hedeflere ulaştıracak bilgilerin içerik boyutuna alınması gerekmektedir. Süreç boyutunda ise, “içerik öğrenciye ne şekilde aktarılmalıdır” belirlenmeli ve “süreç içinde kullanılacak kaynaklar neler olmalıdır?” soruları yanıtlanmış olur. Son basamak olan değerlendirme aşamasında, öğretimin kalitesinin testi yapılır (Aydın, 1999).

Program geliştirme sürecinde araştırmacılar aşağıdaki sorulara yönelik yanıtlar aramalıdır.

- Eğitimdeki amaçlar neler olmalı, öğrencilere ne tür davranışlar kazandırılmalıdır?
- Öğrencilerde kazandırılmak istenen davranışların gelişimi için çocuklar hangi yaşantıları benimsemelidir?
- Bu durumlar nasıl işbirliği içerisinde olursa kazandırılmak istenen hedefleri geliştirmek için destekleyici ortam oluşur?
- Kazandırılmak istenen davranışların seçiminin isabetli olması halinde ne derece etkilidir?
- Mevcut eğitim programlarında ne tür revizelere ihtiyaç vardır? (Ertürk, 1997; Büyükkaragöz, 1997; Senemoğlu, 2001).

2.4. Program Değerlendirme

Değerlendirme, eldeki bilgileri anlamlandırma, onları amaçlara elverişli hale getirme, belli şartları sağlama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama olarak ifade edilebilir (Özçelik,1998). Eğitimde sınama, öğrencilerin eksik yönlerini tayin etme, amaçlara ulaşp ulaşmadıklarını belirleme, yöntemin etkinliğini anlama, uygulanan programın verimini belirleme, daha sonra hazırlanacak programlara yön vermek gibi amaçlarla yapılmaktadır (Doğan, 1997, Marsh ve Wills, 2007). Programı değerlendirmek, programın başarılı olup olmadığını ortaya koymak ve öğrencilerin başarılarını ve eksiklerini belirlemektir.

Aslında program geliştirme ve değerlendirme ayrılmaz bir bütündür. Çünkü değerlendirme programa yön vermektedir. Değerlendirmeye alınan sonuçlar programı geliştirmek için kullanılmaktadır (Varış, 1988). Tyler (1949)'a göre, değerlendirme bir programın işleyişinin temel taşıdır. Değerlendirme süreci, bir programın gayesinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve amaçlanan davranış değiştirmenin hangi seviyede olduğunu belirleme sürecidir. Program değerlendirmenin yararları;

1. Programın iyi ve eksik yanlarının belirlenmesi gelişme açısından önemlidir.
2. Değerlendirme olmadan, problemler belirlenemez, problemlerin çözülmesi güçleşir ya da imkansız hale gelir.
3. Eğitim boyunca ihtiyaçların belirlenmesi açısından katkıda bulunur.
4. Eğitimde etkili olan insan gücü ve diğer kaynakların belirlenmesini sağlar.
5. Eğitimin hedeflerine ulaşılma düzeyini ortaya koymayı sağlar.
6. Eğitimi planlamada ve karar vermede değerlendirilebilecek faydalı bilgiler ortaya koyar.
7. Eğitim harcamalarıyla ilgili maliyet bilgisi verir (Sanders, 1976).

2.5. Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi Dersi ilkokulda mihver ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Aileden ilk defa uzaklaşan ve pek çok yeni bilgilere ilk defa ulaşan çocuklar için önem arz etmektedir. Hayatı öğrendikleri bu derste çocuklar yavaş yavaş toplumsallaşmaya başlar. Toplu öğretim yaklaşımına dayalı oluşturulmuştur. Hayat Bilgisi Dersi, çocukların hem kendilerini tanıtan hem de içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı anlatan ve öğreten bir derstir. Aileden ilk defa uzaklaşan çocuklarımız topluma adapte olmaya çalışır. Topluma adaptasyonu ve toplumda var olabilmesi için nelerin gerekli olduğunu bu derste öğrenir.

Okul hayatına yeni adım atan çocuğun gelişiminin kendi dünyasında yaşadığı ilgilerinin doyurulmasına bağlı olduğu özelliğini dikkate alan Hayat Bilgisi dersinde

çocuklar (Özdemir, 1988), yaşadığı hayatı ve toplumu bilir, anlar, yorumlar, tahmin eder, analiz eder, yeni çözümler sunar ve değerlendirir (Özçetin, 2000).

Hayat Bilgisi dersinin temeli Gestalt psikolojisine dayanmaktadır. Dünya bir bütün olarak ele alınır bu kurama göre. Böylece konuların da tam haliyle verilmesi gerekmektedir. Hayat Bilgisi dersi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersinin aynı potada eritilmesiyle ortaya çıkmış derstir. Ev, aile ve okul ile yakın çevreyi anlatan bir derstir. (Kabapınar, 2007). Küçük yaş grubundaki çocuklar olay ve olguları ayrı ayrı görmekte zorlanırlar ve bütünü daha rahat görürler. Ayrı ayrı bilim alanlarına bölünmek küçük yaş grubundaki çocukların hem eğitimine hem de zihinsel ve duyuşsal gelişimine uygun değildir. Buna göre Hayat Bilgisi dersi bir bütün olarak düşünülmeli ve Hayat Bilgisi Dersi içeriği bu ilkeye göre şekillenmelidir (Sönmez, 1999).

Hayat Bilgisi dersi, bireyin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunları ele alır ve bunlara çözüm üretir. Yani bireyi hayata hazırlamayı amaçlamıştır. Ayrıca çocukları günlük hayatta yaşayabilecekleri problemlere hazırlamak dışında, iyi bir yurttaş, vatandaşlık görevlerini bilen bir insan ve sorumlulukların farkında olan bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Böylece çocuklar “hazır bulunuşluluk düzeyine” temel öğretileri ve becerileri süreç içerisinde kazanarak daha sonraki yaşlarında bu bilgileri kullanacakları düşünülmektedir (Akınoğlu, 2003).

Hayat Bilgisi dersi çocuğun yaşadığı toplumla bir köprü görevi görmektedir. Bu dersin küçük yaşlardan alınmıyor olması çocukların topluma daha kolay adapte olmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda Hayat Bilgisi dersi iyi insan, iyi yurttaş, toplumla iç içe bir yaşam, bireysel ve toplumsal olarak faydalı insan ve temel yaşam becerilerini kazanmış insan yetiştirmek için önemli bir derstir (Çalışır, 2011).

Gelişen ve değişen dünya içerisinde hiçbir ilk kurulduğu gibi kalmamıştır. Böylece Hayat Bilgisi dersi de yıllar için de güncellenmiş ve değişikliğe uğramıştır. Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinin gelişimi de yeniliklere göre değişiklik göstermiştir.

2.5.1. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersinin Gelişimi

Ülkemizdeki Hayat Bilgisi dersi ve programları batıya nazaran daha yeni bir kavramdır. Hayat Bilgisi dersi öğretiminin okullarda okutulmaya başlanması, Osmanlıda toplu eğitimin zorunlu olmasıyla (1824 yıllarında ikinci Mahmut’la) başlamış olmasına rağmen yeteri mesafe kat edilemedi. Hayat Bilgisi dersinin ilk izlerine 1869 eğitimdeki düzenlemelerle başladığını söyleyebiliriz (Güleryüz, 2013). Tarihi sürece bakıldığında bu zamana kadar Hayat Bilgisi dersine yakın ya da muadili olabilecek bir derse rastlanmamıştır.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile okullara “Eşya Tedrisatı, Durus-ı Eşya, İlm-i Eşya, Malumatı Nafia (Eşya öğretimi, eşya ve faydalı nesneler bilgisi) isimleri altında farklı sınıflarda bu dersler okutulmuştur. İçeriklerine bakıldığı zaman bu dersler Hayat Bilgisi dersine yakın durmaktadır (Güleryüz, 2013). Daha sonra kız rüştiyesine 1909 yılında “şifahi malumat” ve “durus-ı eşya” adındaki dersler verilmeye başlanmıştır. (Akyüz, 1997).

II. Abdülhamit dönemindeki (1898) ilkokullardaki dersler arasında İlm-i Eşya dersi verilmekteydi (Akyüz, 2004). İkinci Meşrutiyet döneminde Fransız İlkokul Programından etkilenecek Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu (1913) ve Mekteb-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi hazırlanır. 1915 yılında ilkokullarda Eşya Dersleri, Ziraat adı altında verilmeye başlanır (Baymur, 1937).

Atatürk tüm hayatı boyunca pek çok işle aynı zaman dilimi içerisinde uğraşmıştır. Kurtuluş Savaşı’nın en önemli anlarında Cumhuriyeti kurma telaşı içerisindeyken bunun yanında Milli Eğitim Sisteminin esaslarını da belirleme çalışmaları yapmıştır (Akdağ, 2008). 14 Ağustos 1923’te TBMM’de okunan “İcra Vekilleri Heyet-i” maddelerinde, ilköğretimle ilgili de ifadeler yer verilmiştir. Özetle bakılırsa;

1. Öğrenciler okullarda eğitim – öğretimlerini alacak ve okulların çağa ayak uydurabilmeleri için öğretmenlerin daha donanımlı yetiştirilmeleri sağlanacaktır.

2. İlkokul öğrenimi, ulusun tüm fertlerine genel eğitim ile birlikte uygulamalı mesleklere yönelik te bir eğitim sunacaktır. Uygun merkezlerde, altı yıllık tamamlama sınıfları açılacak ve yükseköğrenim görmeyen gençlerin bu sınıflara devamı zorunlu olacaktır.
3. İlköğretimin zorunlu olması sağlanacaktır (Tazebay, 2000).

Daha sonra 1924 yılında Amerikalı Eğitim Bilimci John Dewey ülkeye davet edilir ve eğitim sorunları ve çözümleri için 2 ay inceleme yaparak gözlem sonuçlarını iki ayrı rapor halinde sunar. Böylece eğitime bilimsel bir yaklaşım getirilmiştir. 1924 yılında yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Sıbyan mektepleri kapatılmış ve ilköğretim süresi 5 yıla indirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tek tip okul sistemi oluşturulmuş ve ilkokulda beş sınıf bir bütün şeklinde ele alınarak program hazırlanmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

2.5.1.1. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

John Dewey 1924 yılında Türkiye'yi ziyaret etmiş ve sonrasında hazırladığı raporlarla Türkiye'de toplu öğretim anlayışı benimsenmiştir. Buna göre ise Hayat Bilgisi dersi şekillendirilmiştir. 1926 yılında ilköğretim dersleri arasına girmiştir (Gülaydın, 2002).

Bu programda Hayat Bilgisi dersinin amaçları şöyledir:

- 1) İçinde yaşadığı coğrafi bölgede bulunan en değerli maden, bitki ve hayvanların çocuğa tanıtılması; etrafında gelişen olaylarla ilgili haberdar etmek; canlıların yaşama şartlarını ve hayattaki etkilerini göstermek.
- 2) Bir taraftan doğal hayatın insan üzerindeki etkisi, diğer taraftan insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak gibi tabiatla meydana getirdikleri değişimleri göstermek.
- 3) Çocuğun sosyal çevresindeki insanların yaşam tarzlarını, meşguliyetlerini incelemek; aile, belediye ve hükümet teşkilatını somut bir şekilde öğretmektir.

- 4) Çocuklara insan vücudu ve vücuttaki organların görevleri hakkında gözleme dayalı incelemeler yapabilmek ve bu konularla ilgili bilgi vermek. Bu eğitimleri hıfzıssıhha derslerinde öğretmek ve çocukları temizliğe ve düzene alıştırmaktır.
- 5) Okul hayatında, gerçek hayatta gerçekleşen olaylar üzerine tartışma ortamı oluşturmak ya da hikayeler anlatarak çocuklara ahlaki öğütler vermek.
- 6) Okulun bulunduğu köy, ilçe veya şehirde var olan meşhur binalar, abideler ve onlarla ilişkili olan kişiler hakkında bilgiler verilerek tarihe hazırlık yapmak.
- 7) Dersle alakalı resim, el ve toprak işlerini bizzat çocuklara yaptırarak onlara çalışma hevesi vermek.
- 8) Çocukların yaş gruplarına uygun olacak şekilde sözlü, yazılı ve iş vasıtasıyla Hayat Bilgisi dersinde alıştırmak.
- 9) Öğretmen – öğrenci arasında yardımlaşma ve dayanışma duygularını kuvvetlendirmek (MEB, 1926).

Hayat bilgisi dersinin içeriği 1926 programında 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf üniteleri şeklinde oluşturulmuştur. Birinci sınıfta 7, ikinci ve üçüncü sınıfta 5 ünite bulunmaktadır (Güleryüz, 2008).

2.5.1.2.1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Bir önceki program (1926 programı) on yıllık bir uygulanan bir programdır. 1930 yılında köylerde yaşamlarını sürdüren çocuklar için şehir okulları müfredatı temel alınarak, “Köy Mektepleri Müfredat Programı” hazırlanmıştır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937). 1926 programında belirlenen, göze çarpan eksiklikleri gidermek için 1936 yılında program değiştirilmiştir.

Programla getirilen yenilikler ise:

- 1) İlkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri belirlenmiştir.

- 2) İki eli sistem devam ettirilmiş; ancak birinci devre ilk iki yıl, ikinci devre ise son üç yıl olacak şekilde belirlenmiştir.
- 3) Ders hedeflerine yer verilmiştir. İlkelerle arasında bağ kurulmuştur.
- 4) 12.11.1937 tarihli bir genelge ile “birleştirilmiş ve birleştirilmemiş sınıflarda öğretim biçimleri uygulamalar, öğrencilerin etkinlikleri” başlığıyla bir program hazırlanmıştır. Bu program da üç öğretmenin ve beş sınıfın olduğu okullarda, 1. sınıfa müstakil bir öğretmen, 2. ve 3. sınıflar birleştirilerek bir öğretmen, 4. ve 5. sınıflar birleştirilerek bir öğretmen verileceği de belirtilmiştir (Gelişli, 2005).

1926 programında bulunan dokuz amaç, 1936 programında beşe düşürülmüştür. Öğretim yöntemine ilişkin maddeler azaltılmış ve “gözlem” üzerinde detayla durulmuştur. Amaçlara “estetik eğitim” ile “yurt ve ulus” sevgisi girmiştir (Binbaşıoğlu, 2003). 1936 programındaki amaçlar şu şekildedir:

- 1) Tabii, beyti (mesken, hane) , iktisadi ve içtimai hayatın; ilk üç sınıf öğrencisi tarafından kavranması,
- 2) Çocuğun muhit ve yaşama şartlarını, coğrafi bakımdan incelemek,
- 3) Geçmişte yaşanan tarihi vakalara dikkatlerini çekmek, tarihi oluşu kavratmaya zemin oluşturmak,
- 4) Doğanın güzelliklerini tanıtmak ve sevdirmek,
- 5) Yurt ve milletseverlik için, temel görevini görecektir olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygu ve bilincini aşıl原因arak beslemek, şeklinde sıralanmıştır (MEB, 1936; Akt: Güler, 2008).

Bu programda Hayat Bilgisi ders içerikleri her kademedede 30 konu olacak şekilde tasarlanmıştır.

2.5.1.3. 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Bu program tarihimizde süre bazında en çok uygulanan programdır. (Cicioğlu, 1985).1948 müfredatı esas amacı bilgi öğretimidir. 1948 programı genel amaçlar bakımından 1936 programına göre daha kapsamlı ele alınmış, “Toplumsal, Kişisel, İnsanlık Münasebetleri ve Ekonomik Hayat” başlıkları altında ifade edilmiştir (Tazebay, 2000). Ünite ve konu sayısı bakımında fazla, içeriği zenginleştirilmiş bir program haline getirilmiştir. 1948 müfredatında da ilkokulun temel görev ve sorumluluklarından bir tanesi “milli kültürü aşlamak” olduğu ifade edilmiştir(Şahin, 2008).

1948 programında yapılan belli başlı değişiklikleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Köy ile şehir programları koordine edilerek her konu sonuna “Eğitsel Sonuçlar” eklenmiştir.
2. Matematik öğretim programında, aritmetik hesaplamalar üzerinde durulmuştur ve “Hesap-Hendese” dersi “Aritmetik-Geometri” olarak değiştirilmiştir.
3. “Tarım-İş Öğretim Programı” adlı ders konulmuştur.
4. “Din Dersi Programı” programda yerini almıştır.
5. Ders içerikleri konularla zenginleştirilmiştir. Örneğin Hayat Bilgisi Dersine, “Artırma ve Yerli Malı Haftası”, “19 Mayıs Programı”, “Köyü Ziyaret”, “Yediğimiz Ekmek” gibi konular eklenerek içerik zenginleştirilmiştir (Tazebay, 2000).

1948 programında genel hedefler olarak bakıldığında şu şekilde sıralanmıştır:

1. Evde, okulda ve okulun bulunduğu köyde, kasabada ve şehirde ilk üç sınıf öğrencileri tarafından kavranması mümkün olan tabiat, aile, tutum ve toplumsal yaşama ile ilgili gündelik hayat olaylarını çocukların gözleyip incelemelerine yardım ederken:

- a. Öğrencilere, günlük doğa olaylarını analiz etmelerine imkan sunacak bilgi, doğa güzelliklerine karşı sevgi ve yaşadığı çevreyi korumak için faydalı davranışlar kazandırmak;
 - b. Öğrencilerin vatana ve ulusa bağlılığının temelini kurmak amacıyla iletişim kurduğu insan ilişkilerinde sevgi, saygı, dürüstlük, işbirliği ve görev bilinci olgularını geliştirmek;
 - c. Günlük yaşamdan, etkin kullanılan eşyalardan, yakın çevredeki abidelerden, kültürel değerlerden ve herkes tarafından biline kişilerin yaşamlarından yola çıkarak öğrencilerde tarihi oluşum fikirlerini canlandırmak;
 - d. Öğrencinin, yaşadığı alanı ve şartlarını coğrafi açıdan analiz edebilmeleri yol gösterici olmak.
2. Adım adım doğa ve toplumsal yaşayışla alakalı günlük olayların gözlenip incelenmesi sonucuyla varılan kavramlar ışığıyla öğrencilerin başka bilim dallarına uygun görüş ve inceleme yoluna hazırlamak (İlkokul Program, 1948; Akt: Güler yüz, 2008).

1948 programında da her üç sınıfta 30 konu olacak şekilde tasarlanmıştır. 2. ve 3. sınıf konularının bazılarında değişiklikler yapılmıştır:

1948 programının uygulama da öğreticiye pek çok yetki vermiş olması ve yöreselleşmiş olması temel özelliklerindendir. Ancak fırsat öğretime yer verilmesine rağmen esnekliğe yer verilmemiştir. Öğretmen kısmi değişiklikler için tolere edilmiştir. Böylece programın ülkenin her yerinde aynı şekilde uygulanmasına imkan tanınacaktır (Güngördü, 1996).

2.5.1.4. 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Yaklaşık 30 yıl gibi uygulanan bir müfredat olmuştur. 1968 ilkököl müfredatının en önemli yeniliği toplulaştırma anlayışı 4. ve 5. sınıflarda da uygulanmasıdır. 1968 müfredatıyla birlikte mihver derslere Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi dersler eklenmiştir. Hedefler öğrenciye yönelik hazırlanmıştır (Tekişık,

1992; Bektaş, 2001; Özbey, 2001; Binbaşoğlu, 2003; Gözütok, 2003; Akbaba, 2004; Öztürk, 2006).

Bu programda Hayat Bilgisi dersinin genel amaçları programın başında yer almıştır. Konular ünitelere göre düzenlenmiş ancak ünitelerin hedef ve davranışları belirtilmemiştir. 1968 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programına 5 ana başlık belirlenmiştir. Bu başlıklar şu şekildedir:

A) Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden:

1. Hayatını sürdürdüğü çevrenin doğa olaylarını kavrar ve doğru analiz eder, doğa olaylarının insan hayatındaki etkisini bilirler.
2. Doğal güzellikleri severler,
3. Yaşadığı muhiti bilir ve daha iyi yaşam koşulları için çabalar,
4. Günlük yaşamında gelişen olayları, abideleri, kullandıkları materyalleri gözleyerek toplumun gelişimi için duyarlılığa sahip olur.

B) Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden:

1. Türk Milletine, Türkiye Cumhuriyetine, Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyar, onlara güvenir.
2. Ulusa ve vatana karşı yakın ilgi duyar.
3. Yaşadıkları bölgelere önderlik eden, hizmetler veren insanları tanır, onları takdir eder ve o kişileri değerlendirme duygularına sahip olurlar.
4. Demokrasi anlayışıyla yoğurulmuş bir vatandaş olurlar.
5. Aileyi, okulu ve vatanı severler, milli duygularını güçlendirir.
6. Ebeveynlerinin ve halkın refahını geliştirmek için çalışırlar, refahlarının, halkın gelişmesiyle ilişkili olduğunu anlarlar.

C) Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden:

1. İletişim halinde oldukları insanlara karşı sevgi ve saygı duyarlar.
2. Üzerine düşen görevleri en iyi şekilde yerine getirirler.
3. Dayanışma, işbirliği ve sorumluluk duygularını kazanırlar.
4. Aileyi, okulu ve çevreyi inceleyerek topluluk halinde yaşamının önemini kavramaya ve toplumda kabul gören davranışları sergilemeye başlarlar.

D) Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirme yönünden:

1. Ailenin gelir gider durumunu göz önünde bulundurarak harçlıklarını kontrollü harcamaya, tasarruflu olmaya ve ülkesinin ürettiği ürünleri kullanmaya özen gösterirler.
2. Eşyalarını ve halkın ortak kullandığı her şeyi özenle kullanır ve gerekirse tamir ederler.
3. Üretim, tüketim ve dağıtım kavramları açısından zemin oluşturular.
4. Ekonomik açıdan tüm insanların birbirine bağımlı olduklarını bilirler.
5. Milli gelir kaynaklarını tanımaya ve gerektiği şekilde değerlendirmeye çalışırlar.

E) Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden:

1. Beslenme, sağlık ve trafik kurallarını, kontrollü ve sağlıklı yaşama yöntemlerini öğrenirler.
2. Ev ve iş hayatlarını organize etmek, çevresini geliştirip güzelleştirmek: daha iyi bir yaşam için çabalarlar.
3. Çalışmanın, istirahatın ve eğlencenin önemini ve sürelerini kavrarlar.

4. Tarım, ticaret ve sanayi faaliyetleriyle ilgilenirler, ürünleri tanımaya ve çevrede bulunanların üretim yollarını öğrenmeye çalışırlar (MEB İlkokul Programı, 1948; Akt: Gülerüz, 2008).

1968 Hayat bilgisi müfredatı 1948 müfredatına nazaran ünite sayısı bakımından az olmasına rağmen ünite alt başlıkları açısından oldukça ayrıntılı ve zengindir (MEB, 1948; MEB, 1968).

1968 müfredatına göre Hayat Bilgisi dersi gözlem, iş, deney ve yaşam dersidir. Bu cümleden yola çıkarak öğrencilerin günlük hayatlarında eşya ve olaylarla düzeylerine uygun karşılaşması gerekmektedir. Dersin konusu yakın çevredir. Birinci ve ikinci sınıfta çocuğun en yakın çevresi ev, okul, mahalle iken 3. Sınıfta tüm şehir ve köy üzerinde durulacaktır. Böylece üniteler ülke genelinde ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmuş ancak sınırlandırılması gereken ünitelerde ayrıntılara yer verilmiştir. Diğer ayrıntılar (çevre özelliği, sınıf düzeyi vs.) öğretmen ve öğrenci inisiyatifine bırakılmıştır. Ünitelerin işleniş sırasına uyma zorunluluğu yoktur. Günlük hayatta ya da yaşanan çevrede rastlanmayan olaylar veya okulda işlenmesi zor olan konular işlenecek üniteler dışında bırakılabilir. Programda olmayan fakat çevre özelliği bakımından işlenmesi gereken konular, üniteler eklenebilir yada üniteler düzenlenebilir. Bu programda yakından uzağa ilkesi önem taşımaktadır. Böylece daima yaşanan çevreden başlanmalıdır. 1968 müfredatında Hayat Bilgisi dersinde gezi ve gözleme değeri verilmiştir. Bütün eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Milli ve dini günlerin zamanında kutlanması gereği de ele alınmıştır (MEB, 1968).

1968 yılı HBDÖP’de birbiriyle çelişen hedefler bulunmaktadır. Hazırlanan programda amaçlanan hedefler taksonomik olarak yazılmamakla beraber öğrenci düzeylerine de uygun değildir. Bu dersin amaçları bilişsel, devinışsel, duyuşsal alanlara uygun yazılmamıştır (Gülerüz, 2008:232).

1968 Hayat Bilgisi müfredatında birinci sınıfta 7 ünite, ikinci ve üçüncü sınıfta ise 8 ünite yer almaktadır (Gülerüz, 2008).

2.5.1.5.1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1968 Hayat Bilgisi eğitim programı 30 yıl gibi uzun süre kullanılmış ve geliştirilmesi zaman almıştır. Okulları, çağın gereklerine uygun, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine yanıt verebilecek nitelikte olması; eğitimi nitelikli hale getirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla yeni bir programın temelleri atılmıştır. Yeni program 1993-1994 yıllarında 13 ilde, 147 okul aracılığıyla teste tabii tutulmuştur (Belet, 1999).

1998 yılında uygulanmaya başlayan Hayat Bilgisi programının girişinde “Programın Uygulanması ile İlgili Esaslar” bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca öğrenme öğretme etkinlikleri, yöntemler, kaynaklar, videokasetler, ölçme, değerlendirme bölümleri eklenmiştir. Bunlarla birlikte örnek sorulara eklenmiştir. Her sınıf sonunda belirtke tablolarına yer verilmiştir. Önceki programlara bakıldığında ölçme değerlendirmeye hiç yer verilmezken bu programda ölçme değerlendirmeye yer verilmiştir (Kocaoluk & Kocaoluk, 1998a; Dünder, 2002).

Bu program davranışçı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Üniteler ortak ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulması bakımından ana maddeler belirlenmiştir. Sınırlandırılması gereken ünitelerde ayrıntılara yer verilmiştir. İşleyişte müfredattaki ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına aynen uyma zorunluluğu yoktur. Bu anlamda öğretmen ve öğrenci gerekli düzenlemeyi yapabilir. Hatta yakın çevrede görülmemiş ya da okulda incelenmesi mümkün olmayan konular, işleyiş listesi dışında bırakılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca müfredatta var olmayan fakat yakın çevrede gözlenen olayların işleyiş listesine eklenebileceği belirtilmiştir (Kocaoluk & Kocaoluk, 1998a).

Hayat bilgisi müfredatının uygulama esasları ise şöyledir:

1. Her çocuk özeldir anlayışıyla hareket edilerek eğitim öğretime başlarken öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Program uygulanırken her aşamada en kolaydan en zora doğru öğretimin gerçekleştirilmesi göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Hayat Bilgisi dersinin esas amacı öğrencinin topluma uygun davranışlar sergilemesine yönelik bilgi, tutum ve becerilerin inşa edilmesini sağlamaktır.
4. Konuların programdaki sıraya uygun işlenmesi zorunlu değildir. Üniteler arasında yer değişiklik yapılabilir ya da ihtiyaç dışı konular işlenmeyebilir. İhtiyaç duyulan konular işlenecek üniteler arasına eklenebilir.
5. Öğretmen yol gösterici olmalı, öğrenci derse katılmalı ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmelidir.
6. Hayat Bilgisi dersi diğer tüm derslerle paralellik göstermelidir.
7. Ulusal ve dini bayramlar, kutlama günleri, belirli gün ve haftaların zamanında işlenmesine özen gösterilmelidir.
8. Dersi işlerken çeşitli araç gereçlerin (video kamera, tepegöz, projeksiyon vs.) kullanımına özen gösterilmelidir.
9. Öğrencilerin işitsel öğrenmelerini sağlayacak materyallerden yararlanılmalı, gezi ve gözleme gerekli önem verilmelidir(Kocaoluk & Kocaoluk, 1998b).

1998 yılında uygulanmaya başlayan HBDÖP'nin amaçlarına bakıldığında zaman amaçların %70'i duyuşsal alan, %30'u ise genel olarak bilişsel olmak üzere bilişsel ve psikomotor alan olduğu görülmektedir(Öztürk ve Dilek, 2004).

Hayat Bilgisi programının hedefleri, 1998 programında, genel hedefler ve derslerin özel hedefleri şeklinde belirtilmiş olup, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının genel hedefleri 26 tane olacak şekilde belirlenmiştir. (Binbaşıoğlu, 2003).

1998 Hayat Bilgisi dersi konuları birinci ve ikinci sınıfta 10, üçüncü sınıfta ise 8 ünite olacak şekilde tasarlanmıştır. Üniteler, özel hedefleri ile konular ve belirli gün ve haftalardan oluşturulmuştur.

2.5.1.6. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Geçmiş programların değerlendirilmeleri ile 2004-2005 yılında geliştirilmiş olan yeni program 9 ilde belirlenen 120 okulda uygulanmıştır. Uygulama sonuçları komisyon tarafından göz önünde bulundurularak programda yenilikler yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak, ülke genelinde uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2005).

Yeni program öğrenenin merkezde olduğu bir anlayışa sahiptir. Felsefi bir bakış açısı olan yapılandırmacılık, öğrenenin bilgiyi keşfetmesini sağlayan ve öğrenme sürecinde rol alması gerektiğini ortaya koyan bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2007; Yurdakul, 2007). Yapılandırmacı anlayışa göre bilgiyi öğrenciye bir başkasının aktarması söz konusu değildir. Öğretici sadece yanlış anlamaları ortadan kaldıracak şekilde öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlar ve öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkararak süreçte aktif tutar. Öğretici, öğrenci ve eğitim programı arasında aracıdır (Açıkgöz, 2007). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin öğretim tasarımları şu şekilde özetlenmektedir:

1. Öğrenen bilgilerini tek başına inşa eder.
2. Bütün öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak etkinlikler çeşitlendirilir.
3. Öğretirken gerçek durumlara, nesnelere çokça yer verilmelidir.
4. Planlar esnek ve seçenekli oluşturulmalıdır. Öğrenme sürecinde alınan kararlar öğrenciyle birlikte ortak alınmalıdır.
5. Öğrenciler süreç içerisinde değerlendirilmelidir.
6. Öğrenci bilgiyi yeniden düzenleyebilmelidir.
7. Öğrencinin problem çözmesine olanak sağlanmalıdır.
8. Öğretmen, problem çözümünde öğrenciye yol göstermelidir.

9. Öğrencilerin soru sormaları, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri ve arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde olmaları sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2007).

“Bu program temel hedef ve vizyon açısından Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlere sahip, bireysel farklılıkları ne olur olsun, araştırma-sorgulama faaliyetlerinde etkin rol alan, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerileri gelişmiş, yaşam boyu öğrenme isteği olan ve insan haklarına saygılı, mutlu insanlar yetiştirmektir” şeklinde ifade edilmiştir (Acat ve diğerleri, 2005).

Bu program, geleneksel eğitim anlayışımızın dışından yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Ezberci anlayışa son veren, davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri vurgulayan, bireyin deneyimlerini dikkate alan, bireyi hayatta etkin kılan, doğru kararlar vermesini sağlayan, problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşımdır. Bu program, öğrenci ve etkinlik merkezli olup, bilgi ve beceriyi dengeleyen, kişinin çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın hayata geçirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (Acat ve diğerleri, 2005).

Hayat Bilgisi dersi üç tema belirlenmiştir. Programda yer alan temalar; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır (MEB, 2005).

2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında;

1. Sınıfta: “Okul Heyecanım” temasında 39 kazanım, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 30 kazanım, “Dün, Bugün, Yarın” temasında 16 kazanım yer almaktadır.
2. Sınıfta: “Okul Heyecanım” temasında 33 kazanım, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 37 kazanım, “Dün, Bugün, Yarın” temasında 24 kazanım yer almaktadır.
3. Sınıfta: “Okul Heyecanım” temasında 34 kazanım, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 46 kazanım, “Dün, Bugün, Yarın” temasında 33 kazanım yer almaktadır.

2.5.1.7. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

2009 yılında geliştirilen program 2005 yılı programına farklı bir bakış açısı getirmemiştir. Bu programa ancak 2005 yılı programının güncellenmiş hali denilebilir. Bu programda “Bire, Toplum ve Doğa” olmak üzere 3 öğrenme alanı çerçevesinde hazırlanmıştır. Ancak bu öğrenme alanları temalar içerisinde birbirlerinden ayrılmamış ve temalar bu öğrenme alanlarını içerecek ölçüde hazırlanmıştır.

Bu programın amacı, öğrencinin aktif ve öğretmenin rehber olduğu, etkinlikler ile öğrencinin derslerden keyif aldığı, toplum ve doğa ile barışık, milli değerlere, temel yaşam bilgi ve becerileri ile dönemin gerektirdiği donanıma sahip, değişikliğe açık ve uyum sağlayabilen mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009).

2.5.1.8. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

2015 Hayat Bilgisi programı 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile birlikte 1. Sınıflardan başlayarak tüm ilkokullarda sistemli olacak şekilde uygulamaya konulmuştur. 2015 Hayat Bilgisi Programının kazanımlarının amaçları;

1. Okul ve okul içindeki yaşam becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmesini,
2. Okulda veya okul dışında kendi güvenliğini sağlama becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmesini,
3. Milli, manevi ve insani değerleri içselleştirmesini,
4. Doğa ile ilgili gözlemler yapabilme, sorular oluşturabilme, gözlem sonuçlarını ayrıştırma, gruplama ve karşılaştırma yoluyla bilimsel bir anlayış geliştirmesini sağlamaktır (MEB, 2015).

Amaçların tamamının programda kazanım olarak karşılığı bulunmaktadır. Öğretim materyallerinin oluşturulmasında, öğrenme yöntemlerinin belirlenmesinde genel amaçlar ve kazanımlar bir bütün olarak değerlendirilebilir.

2015 HBDÖP’de yapılandırmacı yaklaşım temel olarak alınmıştır. Ancak programda eski programlara nazaran önemli değişiklikler yapılmıştır. Kazanım sayıları ile ders saatleri azaltılmış ve üç temel tema kaldırılarak yerine altı temel ünite

getirilmiştir. Programın içeriği, birinci ve ikinci sınıflarda hafta 4 saat, üçüncü sınıflarda ise haftada 3 saat olacak şekilde planlanmıştır. 2015 Hayat Bilgisi programını diğer programlardan ayıran en önemli özelliği ünite temelli bir program olarak hazırlanmış olmasıdır. Her üç kademede de üniteler aynı adlarla ve altı ünite olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu üniteler;

1. “Ben ve Okulum”
2. “Ailem ve Evim”
3. “Sağlıklı Hayat”
4. “Güvenli Hayat”
5. “Ülkemi Seviyorum”
6. “Doğa ve Çevre”dir.

Kazanımlara bakıldığında zaman; sınıf seviyeleri, ünite numaraları ve kazanım numaraları dikkate alınarak numaralandırma yapılmıştır. Aynı kazanımlar farklı sınıf seviyelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Yani 1. Sınıf kazanımlarından bazıları 2. Sınıf kazanımı ya da 2. Kazanımlarından bazıları ise 3. Sınıf kazanımı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kazanımların tekrar ediyor olması dersin işleniş şeklinin öğrenci hazırbulunuşluk seviyesine ve akademik durumuna dikkat edilerek tasarlanmıştır (MEB, 2015).

Tablo 1. HBDÖP Sınıf Seviyelerine Göre Kazanım Sayıları

2015 HBDÖP Kazanım Sayıları			
Ünite Adı	Sınıf Seviyeleri		
Ben ve Okulum	14 kazanım	11 kazanım	6 kazanım
Ailem ve Evim	6 kazanım	6 kazanım	6 kazanım
Sağlıklı Hayat	12 kazanım	5 kazanım	7 kazanım
Güvenli Hayat	7 kazanım	8 kazanım	10 kazanım

Ülkemi Seviyorum	7 kazanım	7 kazanım	9 kazanım
Doğa ve Çevre	8 kazanım	10 kazanım	7 kazanım
Toplam	54 kazanım	45 kazanım	43 kazanım

Tablo 1’de görüldüğü üzere üç yıl da toplam 146 kazanım bulunmaktadır. 2009 HBDÖP’ye göre, 1. Sınıflarda bulunan 86 kazanım 2015 HBDÖP’de 54 kazanıma. 2. Sınıflarda bulunan 85 kazanım 49 kazanıma ve 3. Sınıflarda bulunan 111 kazanım 43 kazanıma düşürülmüştür. 2009 HBDÖP’de 292 kazanım bulunurken, 2015 HBDÖP’de ise 146 kazanım bulunmaktadır.

2.5.1.9. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

2018 HBDÖP, 2017 HBDÖP’ye göre bazı değişikliklere uğrayarak oluşturulmuştur. 2017 programına yön veren eğitim felsefesi ile 2018 programının felsefesi, kazanımları, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Böylece 2017 HBDÖP taslak program olarak kalarak kapsam dışında tutulmuştur.

2018 HBDÖP, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Programın esas amacı; temel yaşam becerilerini kazanmış, kendini bilen, sağlıklı ve güvenli bir hayat süren, toplum değerlerini özümsemiş, doğaya ve çevreye duyarlı, araştırmayı ve üretmeyi seven ve vatanını seven bireyler yetiştirmektir. İlkokul yıllarında öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen HBDÖP’de;

1. Kendini ve çevresini tanıyan,
2. Aile ve toplum değerlerine sahip çıkan,
3. Milli, manevi ve insani değerleri yaşamının bir parçası haline getiren,
4. Kendini geliştirmek için yapılması gerekenleri bilen ve bunları uygulayan,
5. Öz bakım becerilerini kazanan,
6. Sağlıklı yaşama bilinci edinen,
7. Zaman yönetimi becerilerini kazanan,
8. Kaynakları verimli kullanma becerisini kazanan,

9. Öğrenmeyi öğrenmek için çaba gösteren,
10. Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanan,
11. Ülkesini seven, tarihi ve kültürel öğelerine sahip çıkan,
12. Doğaya ve çevreye karşı bilinç kazanan,
13. Teknolojik araç ve gereçleri amaca uygun bir şekilde kullanan bireyler olarak yetişmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Genel amaçlara bakıldığında zaman her birinin karşılığını kazanımlarda görmekteyiz. Öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında, genel amaçlar ve kazanımlar bir bütün halinde değerlendirmelidir.

Tablo 2. HBDÖP Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayıları

2018 HBDÖP Kazanım Sayıları			
Ünite Adı:	Sınıf Seviyeleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Okulumuzda Hayat	17 kazanım	11 kazanım	10 kazanım
Evimizde Hayat	7 kazanım	9 kazanım	8 kazanım
Sağlıklı Hayat	7 kazanım	7 kazanım	5 kazanım
Güvenli Hayat	7 kazanım	6 kazanım	7 kazanım
Ülkemizde Hayat	7 kazanım	8 kazanım	9 kazanım
Doğada Hayat	8 kazanım	9 kazanım	6 kazanım
Toplam	53 kazanım	50 kazanım	45 kazanım

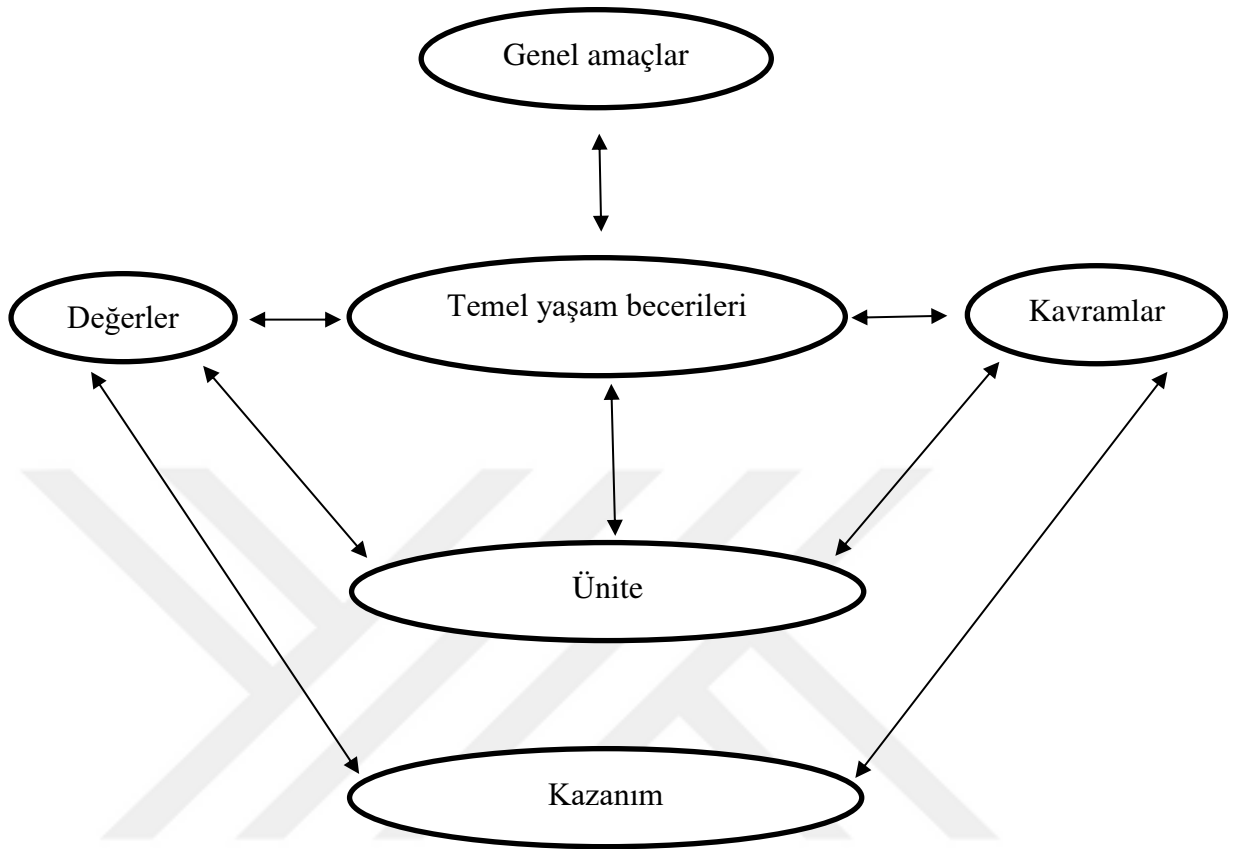
2018 HBDÖP Kazanım Sayıları tablosuna bakıldığında; tüm sınıf seviyelerinde 6 ünite bulunmaktadır. Ancak kazanım sayıları farklılık göstermektedir. 1. Sınıfta 53 kazanım, 2. Sınıfta 50 kazanım ve 3. Sınıfta 45 kazanım bulunmaktadır. Toplam kazanım sayısı ise 148'dir.

2018 HBDÖP'nin uygulama esnasında dikkat edilecek hususlar, program uygulanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar şöyledir;

1. Dersi uygulamada okul içi ve okul dışı uygulamalar yapılmalıdır. Kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmi kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı etkinliklere yer verilmeli ve önceden planlanmış öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
2. Okul içinde ve okul dışında uygulanması planlanan etkinliklerde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Kazanımlarla ilgili planlanan etkinliklerde okul ve yaşam arasında bağ kurulmasına dikkat edilmelidir.
4. Öğrencilerin ulaşabilecekleri canlı ve cansız nesneleri ahlaki kurallar çerçevesinde öğretim materyali olarak kullanabilmeleri sağlanmalıdır.
5. Öğrencilere verilen araştırma ödevlerinde, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, gazete, broşür, tablo vb. materyaller kullanarak arkadaşlarıyla paylaşımda bulunması sağlanmalıdır.
6. Doğa içerikli kazanımlarda basit deneyler yapılmalı ve öğrenciler deneylerde aktif rol almalıdır.
7. Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen tarihlerde işlenmelidir. Örneğin milli bayramlara denk gelen gün ve haftalara uygun kazanımlar seçilerek ders işlenebilir.
8. Milli Bayramlar vb. konular işlenirken üçüncü sınıfa kadar olan süreçte öğrenciler tarih okumayı bilmedikleri için ders anında öğretmen, bu tarihleri sözel olarak ifade etmelidir.
9. Program uygulanırken özel gereksinimli öğrencilerin tüm ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda etkinlikler hazırlanmalı ve planlanmalıdır.
10. Programın uygulama aşamasında değerler eğitime önem verilmeli ve öğrencilerin değerleri kazanımları sağlanmalıdır. Tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
11. Etkinlikler öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmalı ve temel yaşam becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile üniteler ve kazanımlardan oluşmaktadır.

Şekil 1.HBDÖP İçeriği



Ünite temelli yaklaşım esas alınarak oluşturulan bu programda her üç sınıf için aynı adda altı ünite belirlenmiştir. Bunlar; “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” üniteleridir.

1. sınıf kazanım ve açıklamaları, okulu ve okulun işleyişini tanıma, okul kurallarına uyma, okulda, evde ve yaşadığı çevredeki insanlarla iletişim kurma, kişisel bakım ve temizliğine dikkat etme, sağlığını korumak için alınması gereken önlemleri fark etme, okulda, evde ve yolculukta güvenlik kurallarına uyma, ülkesinin genel özelliklerini tanıma, Atatürk’ün hayatı, milli ve dini bayramlar, yakın çevrede bulunan bitki ve hayvanlar, mevsimler ve özellikleri ile geri dönüşüm gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir.

Tablo 3. HBDÖP 1. Sınıf Ünite Adları ve Kazanım Sayıları

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı
1.	1.	Okulumuzda Hayat	17
	2.	Evimizde Hayat	7
	3.	Sağlıklı Hayat	7
	4.	Güvenli Hayat	7
	5.	Ülkemizde Hayat	7
	6.	Doğada Hayat	8
Toplam			53

Tablo 3 incelendiğinde 1. Sınıfa ait 6 ünite ve ünitelere ait kazanım sayıları belirtilmiştir. “Okulumuzda Hayat” ünitesinde 17 kazanım, “Evimizde Hayat” ünitesinde 7 kazanım, “Sağlıklı Hayat” ünitesinde 7 kazanım, “Güvenli Hayat” ünitesinde 7 kazanım, “Ülkemizde Hayat” ünitesinde 7 kazanım ve “Doğada Hayat” ünitesinde ise 8 kazanım vardır.

2. sınıf kazanım ve açıklamaları, 2. sınıf seviyesindeki öğrenciden; okulun yakın çevresini tanıma, sınıf ile ilgili karar alma süreçlerine etkin katılım sağlama, arkadaşlarıyla yardımlaşma ve grup etkinliklerine katılma, bilinçli tüketici olma, evinin adresini bilip, tarif etme, akrabalarını tanıtma, aile içi iş birliği ve dayanışma, dengeli beslenme, sağlıklı büyüme ve gelişme için yapılması gerekenler, yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyma, yakın çevredeki kültürel miraslarına, Türk bayrağı ve İstiklal Marşı, Atatürk’ün çocukluğu, bitki ve hayvan yetiştirme, tabiat olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemler gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir.

Tablo 4. HBDÖP 2. Sınıf Ünite Adları ve Kazanım Sayıları

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı
2.	1.	Okulumuzda Hayat	11
	2.	Evimizde Hayat	9
	3.	Sağlıklı Hayat	7
	4.	Güvenli Hayat	6
	5.	Ülkemizde Hayat	8

	6.	Doğada Hayat	9
Toplam			50

Tablo 4 incelendiğinde 2. sınıfa ait 6 tane ünite ve bu ünitelere ait kazanım sayıları gösterilmiştir. “Okulumuzda Hayat” ünitesinde 11 kazanım, “Evimizde Hayat” ünitesinde 9 kazanım, “Sağlıklı Hayat” ünitesinde 7 kazanım, “Güvenli Hayat” ünitesinde 6 kazanım, “Ülkemizde Hayat” ünitesinde 8 kazanım, “Doğada Hayat” ünitesinde ise 9 kazanım bulunmaktadır.

3. sınıf kazanım ve açıklamaları, ilkokul üçüncü sınıfta bulunan öğrencilerin; sınıfın ve okulun krokisini oluşturma, okulun geçmişini araştırma, okul ile ilgili öneri ve ihtiyaçları demokratik yollarla ifade etme, komşuluk ilişkileri, evde tasarruf bilinci, planlı ve düzenli olma, mevsimlere özgü beslenme, bilinçli tüketici olma özelliklerini öğrenme, trafik işaret ve işaretçilerini tanıma, yakın çevresinde oluşabilecek kazaları fark etme, ortak kullanım alanlarına ve araç kullanımına dikkat etme, yakın çevresinde bulunan tarihi, doğal ve turistik yerleri keşfetme, Atatürk’ün kişilik özellikleri, yön bulma, meyve ve sebzelerin yetiştirilme olanakları, insan ve çevre etkileşiminin sonuçları ile doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alma gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi bireyler olmaları hedeflenmiştir.

Tablo 5. HBDÖP 3. Sınıf Ünite Adları ve Kazanım Sayıları

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı
3.	1.	Okulumuzda Hayat	10
	2.	Evimizde Hayat	8
	3.	Sağlıklı Hayat	5
	4.	Güvenli Hayat	7
	5.	Ülkemizde Hayat	9
	6.	Doğada Hayat	6
Toplam			45

Tablo 5 incelendiğinde 3. Sınıfa ait 6 ünite ve ünitelere ait kazanım sayıları bulunmaktadır. “Okulumuzda Hayat” ünitesinde 10 kazanım, “Evimizde Hayat” ünitesinde 8 kazanım, “Sağlıklı Hayat” ünitesinde 5 kazanım, “Güvenli Hayat” ünitesinde 7 kazanım, “Ülkemizde Hayat” ünitesinde 9 kazanım, “Doğada Hayat” ünitesinde 6 kazanım bulunmaktadır.

Tablo 6. 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 HBDÖP Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri

HBDÖP Tarihleri	Sınıf	Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım Sayısı	Ders Saati
2005	1. Sınıf	85 Kazanım	292	180
	2. Sınıf	94 Kazanım		180
	3. Sınıf	113 Kazanım		180
2009	1. Sınıf	86 Kazanım	292	180
	2. Sınıf	95 Kazanım		180
	3. Sınıf	111 Kazanım		180
2015	1. Sınıf	54 Kazanım	146	144
	2. Sınıf	49 Kazanım		144
	3. Sınıf	43 Kazanım		108
2017	1. Sınıf	50 Kazanım	143	144
	2. Sınıf	50 Kazanım		144
	3. Sınıf	43 Kazanım		108
2018	1. Sınıf	53 Kazanım	148	144
	2. Sınıf	50 Kazanım		144
	3. Sınıf	45 Kazanım		108

Tablo 6’da görüldüğü üzere HBDÖP’nin yıllara göre kazanım sayıları ve ders saatleri gösterilmiştir. 2005 ve 2018 yılları arasında HBDÖP’nin 5 kez değiştirildiği görülmektedir. Programdaki değişiklikler kazanım sayılarını da etkilemektedir. Tablo incelendiğinde 2005 yılında 1. Sınıf kazanım sayısı 85 iken 2018 yılında 1. Sınıf kazanım sayısı 53 olarak görülmektedir. 2005 yılında 2. Sınıf kazanım sayısı 94 iken, 2018 yılı programında kazanım sayısı 50’dir. 2005 yılında 3. Sınıf kazanım sayısı 113 iken, 2018 yılında 3. Sınıf kazanım sayısı 45’tir. Yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda kazanım sayılarının yarı yarıya düşürüldüğü görülmektedir. Kazanım sayıları ile birlikte ders saatlerinde de değişime uğramıştır. 2005 ve 2009 yıllarında Hayat Bilgisi dersi haftada 5 saat olarak okutulmaktayken 2015 ve sonrası

programlarda 1. ve 2. sınıflarda haftada 4 saat, 3. Sınıflarda ise haftada 3 saat olarak okutulmaktadır.

2015 ve sonrasında geliştirilen programlarda kazanım sayılarında çok büyük değişiklikler yapılmamıştır. Böylece son geliştirilmiş olan üç programın birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. 2015, 2017 (taslak) ve 2018 HBDÖP ders saat sürelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve veri analizlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Araştırma karma yöntem olduğu için alt başlıkların hepsi hem nicel hem de nitel boyutta ele alınarak analiz edilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ve verilerinin kullanılması ya da karıştırılması olarak tanımlanmış olan karma yöntem kullanılmıştır (Tashakkorina ve Teddlie, 2003). Bir araştırmayı nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta incelemek, araştırmanın olumlu ve olumsuz yönlerini daha net ifade edebilmeyi sağlamaktadır (Spratt, Philips, Shucksmith, Kiger ve Gair, 2010).

Karma yöntem çalışmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini takip eden çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Akt: Creswell, 2003). Araştırmada Creswell (2003), karma yöntem araştırmacılarının seçebilecekleri altı temel tasarımdan “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desende, önce nicel veriler elde edilir ve bulguların analizine yer verilir. Daha sonra ise elde edilen nitel sonuçlar nicel sonuçların nasıl yorumlanması gerektiğine yardımcı olur (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Karma yöntem çalışmalarında veri toplama sürecinde ilk olarak nitel verilere öncelik verilip daha sonra nicel veriler elde edilebilir hatta nicel ve nitel veriler eş zamanlı da elde edilebilir. Sıralı açımlayıcı karma yöntem deseninde önce nicel veriler toplanır, daha sonra ise nitel veriler toplanarak çalışma iki ayrı süreçten meydana gelir (Creswell ve diğerleri, 2003). Bu desende araştırmacı önce nicel (sayısal) verileri toplar ve analizini yapar. İkinci aşama olarak nitel (sözel) veriler toplanır ve analizi yapılır, nitel veriler nicel verileri açıklamaya yardımcı olur.

Nicel verilerin ve nicel veri analizinin araştırma sorusuna genel bir anlayış sağlamasıdır. Nitel veriler ve nitel verilerin analizi ise katılımcıların fikirlerini detaylı

soruşturarak istatistiksel sonuçlara derinlik kazandırarak, bu sonuçları açıklamıştır (Rossman ve Wilson, 1985; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Akt: Creswell, 2003).

Buna göre uygulanan ölçek aracılığıyla İstanbul ili Beşiktaş, Beykoz, Kartal ve Tuzla ilçelerine bağlı ilkokullarda aktif görev yapan sınıf öğretmenlerinin 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri ölçülmüş, sonrasında ise programa dair fikirleri derinlemesine incelenmiştir. Bu süreçte bilimsel araştırma yaparken gösterilmesi gereken titizlik gösterilmiş ve objektifliğin korunmasına özen gösterilmiştir.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta ele alındığı için araştırmaya katılanlar da iki farklı grupta değerlendirilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş, Beykoz, Kartal ve Tuzla ilçelerine bağlı ilkokullarda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın araştırma grubunun evrenini İstanbul ili Beşiktaş, Beykoz, Kartal ve Tuzla ilçelerine bağlı özel ve devlet ilkokullarında aktif görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.2.1. Nicel Boyut Kapsamında Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılması çalışmaya sürat kazandırması açısından tercih edilebilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın evrenini 3629 sınıf öğretmeni, örneklemini ise 532 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmanın evren grubuna ulaşabilmek için İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ulaşıldı ancak gerekli verilere ulaşılamadı. Güncel verilere ulaşamadığı için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün 2017 yılında yayınladığı veriler kullanılmıştır (İstatistik Verileri, 2017) . Tablo 7'de çalışmanın evrenini oluşturan öğretmen sayıları gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmanın evrenini oluşturan sınıf öğretmeni sayısı

Araştırmanın Yapıldığı İlçeler	Devlet	Özel	
Beşiktaş	292	329	
Beykoz	624	84	
Kartal	1048	244	
Tuzla	730	278	
Toplam	2694	935	3629

Tablo 7 incelendiğinde araştırmanın yapıldığı ilçelerde aktif görev yapan sınıf öğretmenleri sayıları verilmiştir. Beşiktaş ilçesinde 292 sınıf öğretmeni devlet okullarında, 329 sınıf öğretmeni özel okullarda görev yapmaktadır. Beykoz ilçesinde 624 sınıf öğretmeni devlet okullarında, 84 sınıf öğretmeni özel okullarda görev yapmaktadır. Kartal ilçesinde 1048 sınıf öğretmeni devlet okullarında, 244 sınıf öğretmeni özel okullarda görev yapmaktadır. Tuzla ilçesinde 730 sınıf öğretmeni devlet okullarında, 278 sınıf öğretmeni ise özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın evren grubu incelendiğinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 2694, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 935’dir. Toplamda 3629 sınıf öğretmeni araştırmanın evren grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 532 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında evren grubunun yaklaşık %14’üne ulaşılarak çalışma yürütülmüştür.

3.2.2. Nitel Boyut Kapsamında Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Patton’a (1990) göre amaçlı örnekleme, araştırılmaya çalışılan konu hakkında çokça fikre ve bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların ayrıntılı araştırılmasına olanak sağlar. Bu örneklem türünde çalışmanın yürütücüsü kimlerle çalışacağına kendisi karar vererek araştırmanın amacına en uygun kişileri örnekleme alır (Akt. Balcı, 2011). Tipik durum örnekleme ile çalışma yapılacak ilkokullar; ölçüt örnekleme ile de çalışma grubu belirlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2011, s.91)’e göre tipik durum örnekleme “[...] araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanması[dır]”. Çalışma grubunun seçiminde kullanılan ölçüt örnekleme göre

“[...] temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmaya uygun ölçütler araştırmayı yürüten kişi tarafından oluşturulabileceği gibi bir başkası tarafından oluşturulan ölçütler de araştırmacı tarafında kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.112). Bu araştırmada sınıf öğretmenleri seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu aşamada ölçüt en az dört yıldır aktif görev yapıyor olmasıdır. Araştırmanın nitel boyutunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanacağı sınıf öğretmenlerinin seçiminde ise mesleki kıdem etkili olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 4-6, 6-10 ve 10-15 yıl olarak sıralanmış ve her düzeyden altışar sınıf öğretmeni şans yoluyla seçilmiş ve toplam on sekiz sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır.

Tablo 8. Araştırma katılımcılarının kişisel bilgilere göre dağılımı

	Toplam			
Okul Türü	Özel	Devlet		
	9	9		
Görev Yeri	Beşiktaş	Beykoz	Kartal	Tuzla
	5	5	4	4
Mesleki Kıdem	4-9 yıl	10-15 yıl	16-20 yıl	20 yıl ve üzeri
	10	5	2	1
Sınıf Seviyesi	1. sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	
	6	6	6	
				18

Tablo 8 incelendiğinde araştırmanın nitel kapsamına katılan sınıf öğretmenlerinin toplam sayısının 18 olduğu görülmektedir. Öğretmenler okul türü, görev yeri, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf seviyesine göre tablo halinde verilmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin 9’u özel okullarda 9’ u devlet okullarında görev yapmaktadır. Beşiktaş ilçesinde 5, Beykoz ilçesinden 5, Kartal ilçesinden 4 ve Tuzla ilçesinden 4 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Mesleki kıdem açısından bakıldığı zaman 4-9 yıl kıdemi olan sınıf öğretmeni sayısı 10, 10-15 yıl olan sınıf öğretmeni sayısı 5, 16-20 yıl olan sınıf öğretmeni sayısı 2 ve 20 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmeni sayısı 1’dir. Okuttukları sınıf seviyesi bakımından 1. sınıf

okutan sınıf öğretmeni sayısı 6, 2. sınıf okutan sınıf öğretmeni sayısı 6 ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmeni sayısı 6'dır.

3.2.3. Örneklem İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerine ilişkin veriler tablolar halinde verilmiştir. Bu bölümde örneklem giren sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, yaşa, mezuniyet durumuna, toplam hizmet süresine, okul türüne, okulun bulunduğu yere, okutulan sınıf seviyesine ve sınıf mevcuduna ilişkin özellikler tablolar halinde yorumlanmıştır.

Tablo 9. Araştırma katılımcılarının kişisel ve demografik özelliklere göre dağılımı

	Gruplar	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	406	76,3
	Erkek	126	23,7
Yaş	20-29	165	31,0
	30-39	150	28,2
	40-49	118	22,2
	50 ve üzeri	99	18,6
Mezuniyet Durumu	Lisans	459	86,3
	Yüksek lisans	55	10,3
	Doktora	1	0,2
	Diğer	17	3,2
Toplam Hizmet	1-4	134	25,2
	5-9	78	14,7
	10-14	89	16,7

Süreniz	15-19	58	10,9
	20 ve üzeri	173	32,5
Görev Yaptığınız	Özel	168	31,6
Okulun Türü	Devlet	364	68,4
Görev Yaptığınız	İl	367	50,2
Okulun Bulunduğu	İlçe	201	37,8
Yer	Köy	64	12,0
	Birinci	141	26,5
Okuttuğunuz Sınıf	İkinci	148	27,8
Seviyesi	Üçüncü	132	24,8
	Dördüncü	111	20,9
	5-10	18	3,4
	11-20	205	38,5
Sınıf Mevcudu	21-30	213	40,0
	30 ve üzeri	96	18,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında katılımcıların 406'sı (% 76,3) kadın, 126'si (% 23,7) erkektir. Katılımcıların 165'i (%31) 20-29 yaş aralığında, 150'si (%28,2) 30-39 yaş aralığında 118'i (%22,2) 40-49 yaş aralığında 99'u ise (%18,6) 50 ve üzeri yaşındadır. Mezuniyet durumlarına göre bakıldığında öğretmenlerin 459'u (%86,3) lisans, 55'i (%10,3) yüksek lisans, 1 kişi (%0,2) doktora, 17'si ise (%3,2) diğer alanlardan mezundur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin toplam hizmet süresi ele alındığında 134'ü (% 25,2) 1-4 yıl arası olanlar, 78'i (%14,7) 5-9 yıl arası olanlar, 89'u (%16,7) 10-14 arası olanlar, 58'i (%10,9) 15-19 yıl arası olanlar, 173'ü (%32,5) 20 ve üzeri olarak dağılım göstermiştir. Görev yapılan okul türüne bakıldığında öğretmenlerin, 168'i

(%31,6) özel okullarda, 364'ü (%68,4) devlet okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre ise 367'si(%50,2) il merkezi, 201'i (%37,8) ilçe ve 64'ü (%12,0) köy okullarında görev yapmaktadırlar. Okutulan sınıf seviyesinde ise 141'i (%26,5) birinci sınıf, 148'i (%27,8) ikinci sınıf, 132'si (%24,8) üçüncü sınıf, 111'i (%20,9) dördüncü sınıf okutmaktadır. Sınıf mevcudunda ise 18'i (%3,4) 5-10 arası, 205'i (%38,5) 11-20 arası, 213'ü (%40,0) 21-30 arası, 96'sı (%18,0) 30 ve üzeri arası sınıf mevcuduna sahiptir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada karma yöntem kullanılması nedeniyle veri toplama araçları iki boyutta incelenmiştir. İlk olarak nicel boyut, sonrasında nitel boyut ele alınmıştır. Nicel veriler ölçek yoluyla toplandıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel olarak desteklenmiştir.

3.3.1. Nicel Boyut Açısından Veri Toplama Araçları

Nicel boyut açısından veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine ölçek formu uygulanmıştır. Ölçek, belli konularda ortaya atılan hipotezler veya sorulardır. Evren veya örnekleme oluşturan referanslara sorular sormak amacıyla sistematik veri toplama tekniği olarak tanımlanmıştır. Ölçekler, sosyal bilimlerde yapılan gözlemleri ölçün hale getirmek üzere başvuru araçlarından bir tanesidir. Ölçeklerin uygulanacağı kişilerin okur-yazar olmaları gereklidir. Bundan dolayı ölçekler yazılı veri toplama araçlarıdır (Balcı, 2005).

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programıyla ilgili görüşlerini almak için Kalafatçı (2016) tarafından geliştirilen HBDÖP Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği kullanılmıştır. Kalafatçı (2016) 1., 2. Ve 3. Sınıf öğretmenlerinden uygulamakta oldukları HBDÖP'yi, 4. sınıf öğretmenlerinden ise bir önceki yıl uyguladıkları programı hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Veri toplama aracının hazırlık aşamasında Kalafatçı (2016) tarafından ilgili alanyazın araştırılmıştır. Uygulanan HBDÖP incelenerek, sınıf öğretmenlerinden ve alanda uzman kişilerden görüşler alınarak 85 madde olarak oluşturulan veri toplama aracı 82 maddeye düşürülmüştür.

Kapsam geçerliliği oluşmuştur. Geçerlilik, güvenirliğin testi için ise Ordu ilinin Altınordu ilçesinde 2 köy, 3 merkez okula ölçek uygulanmıştır. 80 sınıf öğretmenin katılımıyla ön uygulama yapılmıştır. Böylece geçerlilik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Yapılan ön analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.974; kazanımlar alt boyutu için 0.952, etkinlikler alt boyutu için 0.955, temalar alt boyutu için 0.952, ölçme değerlendirme alt boyutu için 0.882 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri bulunurken, ikinci bölümde de HBDÖP’yi dört temelde inceleyen sorular bulunmaktadır. Dört temel altında incelenen ikinci bölümde; kazanımlar, etkinlikler, temalar ve ölçme değerlendirme başlıkları yer almaktadır. Ölçekte kazanım açısından 23, etkinlik açısından 18, tema açısından 14 ve ölçme değerlendirme açısından 24 madde yer almaktadır. Toplamda 79 maddeye karşılık gelmektedir. Ölçek 5’li likert tipi olarak hazırlanmış olup, Maddelerin analizinin yapılabilmesi için maddeler, 1= “Hiç Katılmıyorum”, 2=“Katılmıyorum”, 3= “Kısmen Katılıyorum”, 4= “Katılıyorum”, 5= “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 1’den 5’e kadar kodlanmıştır.

Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle puan aralığı şöyle hesaplanmıştır: “Puan aralığı = En yüksek puan- En düşük puan / Aralık katsayısı.” Puan aralığı = $5 - 1/5 = 4/5 = 0.8$. Bu sonuca göre de verilerin analizi için elde edilen aritmetik ortalamalar için değerlendirme aralığı,

1.00-1.80’e kadar “Hiç Katılmıyorum”

1.81-2.60’a kadar “Katılmıyorum”

2.61- 3.40’a kadar “Kararsızım”

3.41- 4.20’ye kadar “Katılıyorum”

4.21- 5.00’a kadar “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir.

3.3.2. Nitel Boyut Açısından Veri Toplama Araçları

Nitel boyut açısından veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı uygulama esnasında kullanacağı soruları önceden hazırlamalıdır. Görüşme esnasında tartışma havası oluşturacak şekilde katılımcıların görüşleri alınarak soruları yeniden

düzenleyebilir. Uygulamaya katılan kişilere cevaplarını kontrol etmeleri için fırsat verilir. Bu görüşme, nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2003, s.62).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmamış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme formunda kullanacağı soruları önceden hazırlar ve görüşmenin akışına göre çalışmaya derinlik kazandırmak amacıyla sorularını çeşitlendirebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği standart ve esnek bir yapıya sahip olduğu için eğitimbilim araştırmalarında kullanılabilecek uygun teknik kriterlerine sahiptir (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde soruların önceden hazırlanmış olması araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır. Hazırlanan görüşme formuna bağlı ilerlemek aynı zamanda tekniğin sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunması açısından araştırmacının işini kolaylaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.283). Bu haliyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir veri toplama aracıdır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak ölçek formuyla ilişkilendirilerek oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken geçerliliğini belirlemek için beş akademisyenden (eğitim programları, öğretim alanı ve eğitim yöneticisi) uzman görüşleri alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu dört sorudan oluşmuştur. Sorular açık uçlu olmakla birlikte konunun iyi bir şekilde irdelenmesi, daha iyi anlaşılması için sonda sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler sınıf öğretmenleri ile online olarak gerçekleşmiş ve ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerde katılımcıların izni alınarak notlar alınır. Daha sonra yazılı hal alan formlar sınıf öğretmenlerine gösterilerek onayları alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi karma yöntem olması nedeniyle nicel boyut ve nitel boyut başlığı altında ele alınmıştır.

3.4.1. Nicel Boyut Açısından Verilerin Analizi

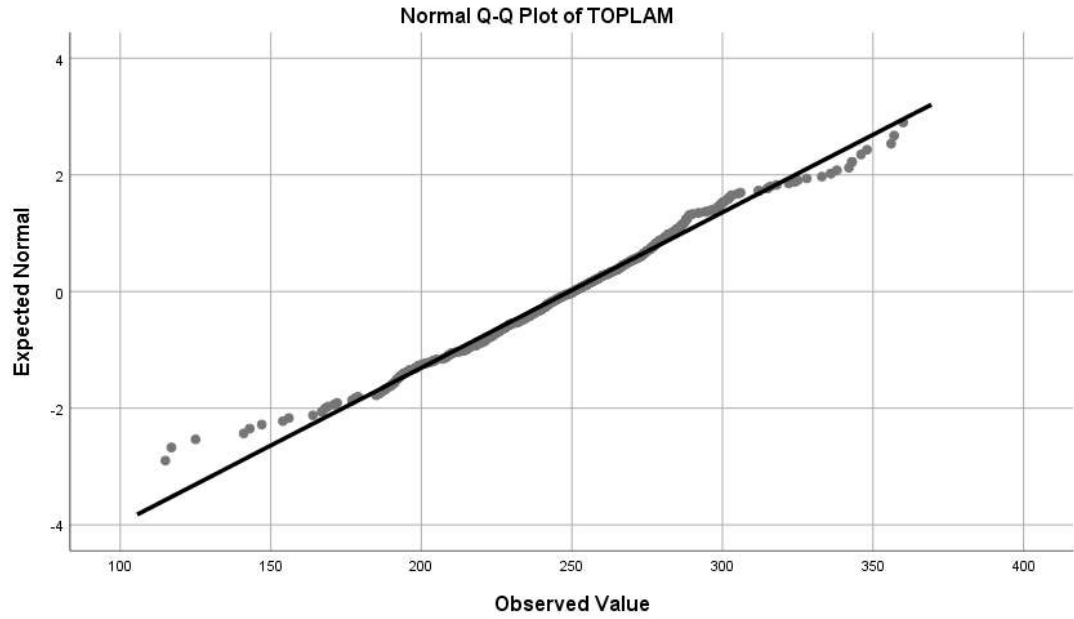
Toplamda 532 sınıf öğretmenine uygulanan ölçekten elde edilen verilerin SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Kayıp veri olması dahilinde araştırma öncesinde kontrol yapılmış ve veri setinde kayıp veri olmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularına ulaşmak için yapılacak parametrik ya da parametrik olmayan testleri belirlemeden önce bağımlı değişkenin (HBDÖPna ilişkin görüşler) normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Parametrik testleri uygulamak için verilerin normal dağılması gerekmektedir. Normallik hipotezlerinde $n > 50$ ise Kolmogorov Smirnov testinin $p > 0,05$ olması durumunda veriler normal dağılmış demektir. Aynı şekilde basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığının içinde olması halinde de parametrik testlerden devam edilir. Buna göre bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin normallik dağılım göstergeleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 10).

Tablo 10. Araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin normallik testi sonuçları

Kolmogorov-Smirnov ^a					
	Statistic	df	p	Skewnes- Std.Error	Kurtosis- Std.Error
Öğretmen	,052	532	,001	-,185	,789
Görüşleri				,106	,211
(Toplam)					

Tablo 10'a bakıldığında bağımlı değişkeninin (öğretmen görüşleri) Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (basıklık için $-,165/106 = -1,745$; çarpıklık için $,789/211 = 3,739$) $\pm 1,96$ aralığında olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak araştırma verilerinin bağımlı ve bağımsız değişken açısından normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir.

Şekil 2.Öğretmen görüşleri normallik histogramı (Q-Q)



Yukarıda verilen Skewness-Kurtosis değerlerinin standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlara, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına ve Q-Q histogramına göre verilerin bağımlı değişken için normal dağılmadığı görülmektedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde parametrik olmayan testlerin kullanılması daha uygun görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin kişisel ve demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin analizinde, iki değişkenli karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalar için ise, Kruskal-Wallis H Testi teknikleri kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi uygulandığında, değişkenlerin anlamlı farklılaşması durumunda, farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi (pairwise comparisons) kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Boyut Açısından Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri (görüşme sonucu elde edilen veriler) nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veri analizleri konusunda alanyazında farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Ancak buradaki önemli nokta verilerin betimlenmesi ve temaların oluşturulmasıdır. Alanyazında nitel verilerin analizinde uygulanan farklı yaklaşımlardan da söz edilmekte olup, veri

analizi sürecini betimsel analiz ve içerik analizi olarak iki grupta incelemiştir. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerine doğrudan yer verilmektedir. Amaç, varılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekliyle okura sunmaktır. Bu doğrultuda ulaşılan veriler öncelikle betimlenir, sonrasında ise yorumlanır. Betimlemelerdeki neden-sonuç ilişkisi irdelenir ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Betimsel analiz tekniği, çeşitli veri toplama teknikleriyle toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesinden ve yorumlanmasından oluşan nitel veri analizidir. Bu yöntemde araştırmacı görüşeceği veya gözlemleyeceği kişilerin görüşlerini etkileyici bir şekilde yansıtmak maksadıyla doğrudan alıntılara sıklıkla başvurularak bulguların okuyucuya özetlenmesi ve yorumlanması sağlanmış olacaktır.

Betimsel analiz tekniği dört aşamalı bir şekilde yapılmaktadır. Birinci aşama, araştırmacının gözlemlemek istediği sorunlarla ilgili verilecek yanıtların sorularının hazırlanmasıdır. Bu sorular araştırmadaki kavramsal çerçeveye veya görüşmelere ve gözlemlere dayanan boyutlara yönelik hazırlanarak veri analizinde bir çerçeve oluşturulmalıdır. Bu yöntem ile veriler hangi temalarda düzenlenecek ve sunulacak ortaya çıkacaktır. Analiz yönteminin ikinci aşamasında, araştırmacının daha önceden oluşturduğu çerçeveye ile veriler okunur ve düzenlenerek verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde birleştirilir. Üçüncü aşamada araştırmacı tarafından düzenlenen veriler tanımlanırken bazen doğrudan alıntılar da kullanılabilir. Dördüncü aşamada ise araştırmacının yapmış olduğu tanımlamalar doğrultusunda bulgularını açıklayarak, ilişkilendirme ve anlamlandırma faaliyetini yürütürler. Ayrıca, yapılan yorumların güçlendirilmesi için neden sonuç ilişkisi kurularak gerekirse farklı olgularla da tartışılarak karşılaştırma yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmada nitel verileri analiz ederken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin nitel verileri uygun temalara göre ayrılmıştır. Sonrasında temalar altında toplanan görüşler yinelenme sıklığına göre tablolar halinde gösterilip, yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Nicel Araştırma Boyutunda Bulgular

Araştırma bulguları sunulurken araştırma katılımcısı sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri kişisel ve demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırma Kapsamında Sınıf Öğretmenlerine Uygulana Ölçekten Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının yanıtladıkları memnuniyet ölçeğinden elde edilen elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede öncelikle ölçeğin toplam ve her bir alt boyutuna (kazanım, etkinlik, tema, ölçme değerlendirme) dair elde edilen ortalama değerleri gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin toplam ve alt boyutlarına ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama değerlerine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	N	$\bar{x}$
Kazanım	532	3,59
Etkinlik	532	3,24
Tema	532	3,63
Ölçme Değerlendirme	532	3,37
Toplam	532	3,45

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin veri sayısı (N) ve aritmetik ortalama (x) sunulmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt boyut tema iken ($x=3,63$) bunu kazanım ($x=3,59$) ve ölçme değerlendirme ($x=3,37$) takip etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en olumsuz görüş sunduğu alt boyut ise etkinlik ($x=3,24$) olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde

“Tema” ve “Kazanım” boyutlarında sunulan görüşler “Katılıyorum” düzeyinde iken “Etkinlik” ve “Ölçme Değerlendirme” boyutlarında sunulan görüşler “Kararsızım” düzeyindedir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP’ye İlişkin Görüşlerinin Kişisel ve Demografik Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu yer, okutulan sınıfın seviyesi sınıfın mevcudu gibi kişisel ve demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada ele alınan her bir değişkene ilişkin bulgular ayrı ayrı raporlaştırılmıştır.

4.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP’ye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden ‘Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?’ probleminin test edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	SO	ST	U	p
Öğretmen Görüşleri (Toplam)	Kadın	406	262,08	106404,50	23783,500	,233
	Erkek	126	280,74	35373,50		
Kazanım	Kadın	406	263,41	106943,50	24322,500	,405
	Erkek	126	276,46	34834,50		

Etkinlik	Kadın	406	258,21	104834,00	22213,000	,026*
	Erkek	126	293,21	36944,00		
Tema	Kadın	406	269,89	109575,00	24202,000	,356
	Erkek	126	255,58	32203,00		
Ölçme Değerlendirme	Kadın	406	264,41	107352,00	24731,000	,574
	Erkek	126	273,22	34426,00		

Tablo 12'ye göre, sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($U= 24322,5$; $p=.405$; $p>.05$). Öğretmen görüşlerinin alt boyutlarından olan etkinlik boyutunun ise cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($U= 22213,0$; $p=0.026$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre etkinlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Kazanım alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($U= 24322,500$; $p=0.405$; $p>.05$). Aynı şekilde tema alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir ($U= 24202,000$; $p=0.356$; $p>.05$). Ölçme değerlendirme alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($U= 24731,000$; $p=0.574$; $p>.05$).

4.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Yaş	n	SO	df	χ^2	p	Fark
Öğretmen Görüşleri (Toplam)	1. 20-29	165	273,97	3	8,887	.031*	4>3
	2. 30-39	150	259,13				
	3. 40-49	118	238,63				
	4. 50 ve üzeri	99	298,43				
Kazanım	1.20-29	165	269,05	3	4,608	.203	
	2.30-39	150	265,23				
	3.40-49	118	245,08				
	4.50 ve üzeri	99	289,71				
Etkinlik	1.20-29	165	275,47	3	12,320	.006*	3>2
	2.30-39	150	266,80				
	3.40-49	118	227,35				
	4.50 ve üzeri	99	297,75				
Tema	1.20-29	165	276,79	3	4,152	.245	
	2.30-39	150	271,50				
	3.40-49	118	241,69				
	4.50 ve üzeri	99	271,34				
	1.20-29	165	274,25				
	2.30-39	150	242,31				

Ölçme	3.40-49	118	257,40	3	9,572	.023*	4>2
Değerlendirm							
e	4.50 ve üzeri	99	301,09				

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşlerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2= 8,887$; $p=.031$; $p<.05$) bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre 50 ve üzerinde yaşında olanlarla 40 – 49 yaş aralığında olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerinin alt boyutlarından kazanım boyutunun yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2= 4,608$; $p=.203$; $p>.05$). Etkinlik alt boyutunun da yaşa göre anlamlı fark gösterdiği ($\chi^2= 12,320$; $p=.006$; $p<.05$) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre 40 - 49 yaş aralığında olan öğretmenlerle 30-39 yaş aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Tema alt boyutuna bakıldığında zaman öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2= 4,152$; $p=.245$; $p>.05$). Ölçme değerlendirme alt boyutuna bakıldığında ise yaşa göre anlamlı farklılık ($\chi^2= 9,572$; $p=.023$; $p<.05$) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre 50 ve üzerinde yaşı olanlarla 30-39 yaş aralığında olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

4.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden 'Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin mezuniyet durumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Mezuniyet	n	SO	df	χ^2	P
Öğretmen Görüşleri (Toplam)	1.Lisans	459	266,71	3	4,421	.219
	2. Yüksek lisans	55	243,95			
	3. Doktora	1	388,50			
	4. Diğer	17	326,68			
Kazanım	1.Lisans	459	266,66	3	4,579	.205
	2. Yüksek lisans	55	246,45			
	3. Doktora	1	483,50			
	4. Diğer	17	314,32			
Etkinlik	1.Lisans	459	264,97	3	4,765	.190
	2. Yüksek lisans	55	254,45			
	3. Doktora	1	354,50			
	4. Diğer	17	341,53			
Tema	1.Lisans	459	267,29	3	3,008	.390
	2. Yüksek lisans	55	248,57			
	3. Doktora	1	469,50			
	4. Diğer	17	291,32			
	1.Lisans	459	267,78			

Ölçme Değerlendirme	2. Yüksek lisans	55	237,77	3	4,484	.214
	3. Doktora	1	254,00			
	4. Diğer	17	325,68			

Tablo 14'e göre, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 4,421$; $p = .219$; $p > .05$). Öğretmen görüşlerinin kazanım alt boyutunun da mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 4,579$; $p = .205$; $p > .05$). Aynı şekilde etkinlik alt boyutu da mezuniyet durumuna göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2 = 4,765$; $p = .190$; $p > .05$). Tema alt boyutuna bakıldığında zaman yine mezuniyet durumuna göre anlamlı farkın olmadığı sonuçlar arasında yer almıştır ($\chi^2 = 3,008$; $p = .390$; $p > .05$). Alt boyutlardan ölçme değerlendirme de anlamlı fark bulunmamaktadır ($\chi^2 = 4,484$; $p = .214$; $p > .05$).

4.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden 'Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri toplam hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmış ve bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşlerinin toplam hizmet süresine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

	Toplam Hizmet	n	SO	df	χ^2	P
Öğretmen Görüşleri	1-4 yıl	134	268,55	4	5,830	.212
	(Toplam)	78	273,35			

	10-14 yıl	89	271,90			
	15-19 yıl	58	220,95			
	20 ve üzeri	173	274,32			
	1-4 yıl	134	262,50			
	5-9 yıl	78	281,42			
	10-14 yıl	89	275,39			
Kazanım	15-19 yıl	58	227,08	4	5,129	.274
	20 ve üzeri	173	271,52			
	1-4 yıl	134	269,44			
	5-9 yıl	78	282,10			
Etkinlik	10-14 yıl	89	275,89			
	15-19 yıl	58	225,82	4	5,253	.262
	20 ve üzeri	173	266,00			
	1-4 yıl	134	264,00			

Tema	5-9 yıl	78	283,92	4	5,112	.276
	10-14 yıl	89	288,04			
	15-19 yıl	58	239,78			
	20 ve üzeri	173	258,47			
Ölçme Değerlendirme	1-4 yıl	134	274,99	4	7,852	.097
	5-9 yıl	78	243,73			
	10-14 yıl	89	256,02			
	15-19 yıl	58	234,81			
	20 ve üzeri	173	286,21			

Tablo 15'e göre, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin toplam hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2= 4,421$; $p=.219$; $p>.05$). Öğretmen görüşlerinin kazanım alt boyutunun da toplam hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2= 4,579$; $p=.205$; $p>.05$). Aynı şekilde etkinlik ($\chi^2= 5,253$; $p=.262$; $p>.05$), tema ($\chi^2= 5,112$; $p=.276$; $p>.05$) ve ölçme değerlendirme ($\chi^2= 7,852$; $p=.097$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden 'Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?'

probleminin test edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulun türüne göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Okul Türü	N	SO	ST	U	p
Öğretmen Görüşleri	Özel	168	315,29	52968,00		
(Toplam)	Devlet	364	243,98	88810,00	22380,000	,000
Kazanım	Özel	168	295,46	49636,50		
	Devlet	364	253,14	92141,50	25711,500	,003
Etkinlik	Özel	168	332,19	55808,50		
	Devlet	364	236,18	85969,50	19539,500	,000
Tema	Özel	168	288,01	48385,00		
	Devlet	364	256,57	93393,00	26963,000	,027
Ölçme	Özel	168	302,84	50877,00		
Değerlendirme	Devlet	364	249,73	90901,00	24471,000	,000

Tablo 16’ya göre, sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U= 22380,0$; $p=.000$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında devlette çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışanlara göre HBDÖP’ye karşı daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin alt boyutlarından olan etkinlik boyutunun da okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($U= 25711,5$; $p=0.003$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında devlette çalışan öğretmenlerin özel sektörde çalışan öğretmenlere göre etkinlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Aynı şekilde kazanım boyutunda ise okul türüne göre anlamlı fark vardır

($U = 25711,0$; $p = .003$; $p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman devlette çalışan öğretmenlerin özel sektörde çalışan öğretmenlere göre HBDÖP'ye karşı daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Tema alt boyutunda da öğretmenlerin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U = 26963,0$; $p = .027$; $p < .05$). Ölçme değerlendirme alt boyutuna bakıldığı zamanda anlamlı farklılık görülmektedir ($U = 24471,0$; $p = .000$; $p < .05$).

4.1.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden 'Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri okulun bulunduğu yere göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bulundukları yerleşim birimine göre Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yere göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okulu n Yeri	n	SO	df	χ^2	p
Öğretmen Görüşleri (Toplam)	İl	267	274,55	2	3,281	.194
	İlçe	201	265,56			
	Köy	64	235,87			
Kazanım	İl	267	271,33	2	3,094	.213
	İlçe	201	270,17			
	Köy	64	234,85			
Etkinlik	İl	267	276,20	2	3,114	.211
	İlçe	201	262,00			

	Köy	64	240,18			
	İl	267	270,64			
Tema	İlçe	201	267,63	2	1,404	.496
	Köy	64	245,70			
	İl	267	273,11			
Ölçme Değerlendirme	İlçe	201	267,05	2	2,826	.243
	Köy	64	237,20			

Tablo 17'ye göre, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 3,281$; $p = .194$; $p > .05$). Öğretmen görüşlerinin kazanım alt boyutunun da okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 3,094$; $p = .213$; $p > .05$). Aynı şekilde etkinlik alt boyutunda da okulun bulunduğu yere anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 3,114$; $p = .211$; $p > .05$). Tema alt boyutuna bakıldığında zaman da okulun bulunduğu yere göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($\chi^2 = 1,404$; $p = .496$; $p > .05$). Son olarak ölçme değerlendirme alt boyutunda da okulun bulunduğu yere göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2 = 2,826$; $p = .243$; $p > .05$).

4.1.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden 'Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri okuttukları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP’ye ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf seviyesine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okutulan Sınıf	n	SO	df	χ^2	p	Fark
Öğretmen Görüşleri (Toplam)	Birinci	141	249,02	3	7,577	,056	
	İkinci	148	270,30				
	Üçüncü	132	254,04				
	Dördüncü	111	298,45				
Kazanım	Birinci	141	265,22	3	2,215	,529	
	İkinci	148	278,71				
	Üçüncü	132	251,68				
	Dördüncü	111	269,48				
Etkinlik	Birinci	141	248,38	3	5,670	,129	
	İkinci	148	266,53				
	Üçüncü	132	262,50				
	Dördüncü	111	294,24				
Tema	Birinci	141	261,93	3	1,703	,636	
	İkinci	148	264,00				
	Üçüncü	132	260,27				
	Dördüncü	111	283,06				
	Birinci	141	245,38				
	İkinci	148	266,81				

Ölçme	Üçüncü	132	243,63	3	19,112	,000*	
Değerlendirme	Dördüncü	111	320,11				4>2
							>1>
							3

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği ($\chi^2= 7,577$ $p=.056$; $p>.05$) bulunmuştur. HBDÖP'ye ilişkin görüşlerin kazanım alt boyutunun da okutulan sınıf seviyesine göre anlamlı fark göstermediği ($\chi^2= 2,215$; $p=.529$; $p>.05$) görülmektedir. Benzer şekilde etkinlik alt boyutunda da okutulan sınıf seviyesi öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2= 5,671$; $p=.129$; $p>.05$). Tema alt boyutuna bakıldığı zaman da okutulan sınıf seviyesinin öğretmen görüşlerine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($\chi^2= 1,703$; $p=.636$; $p>.05$). Ancak HBDÖP'ye ilişkin görüşlerin ölçme değerlendirme alt boyutunun okutulan sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. ($\chi^2= 19,112$; $p=.000$; $p<.05$). Farkın kaynağını anlamak için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre sınıf düzeyi arttıkça ölçme değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşler daha olumludur. Yani en olumlu görüşler dördüncü sınıf öğretmenlerine en olumsuz görüşler ise birinci sınıf öğretmenlerine aittir.

4.1.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden 'Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşleri okuttukları sınıfın mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP'ye İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıfın Mevcuduna İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	SO	df	χ^2	p	Fark
1.)5-10	18	280,14				4>2

Öğretmen	2.)11-20	205	298,46				3>2
Görüşleri	3.)21-30	213	248,79	3	15,867	,001*	
(Toplam)	4.)30 ve üzeri	96	234,99				
Kazanım	1.)5-10	18	293,61				
	2.)11-20	205	289,22				3>2
	3.)21-30	213	248,07	3	8,765	,033*	
	4.)30 ve üzeri	96	253,81				
Etkinlik	1.)5-10	18	267,89				
	2.)11-20	205	302,82				4>2
	3.)21-30	213	251,28	3	21,445	,000*	3>2
	4.)30 ve üzeri	96	222,43				
	1.)5-10	18	290,94				
Tema	2.)11-20	205	286,42				
	3.)21-30	213	247,51	3	7,400	,060	
	4.)30 ve üzeri	96	261,51				
	1.)5-10	18	248,94				
Ölçme	2.)11-20	205	291,92				
Değerlendirme	3.)21-30	213	257,46	3	10,480	,015*	4>2
	4.)30 ve üzeri	96	235,56				

Tablo 19'a göre sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'ye ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2= 15,867$; $p=.001$; $p<.05$) bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup

karşılaştırma testine göre sınıf mevcudu 30 ve üzeri olanlarla 11-20 aralığında olanlar arasında ve sınıf mevcudu 21-30 olanlarla 11-20 aralığında olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerinin alt boyutlarından kazanım boyutunun da okutulan sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2= 8,765$; $p=.033$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre sınıf mevcudu 21-30 aralığında olanlar 11-20 aralığında olanlara göre kazanım boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Görüşlere göre etkinlik alt boyutunda sınıf mevcuduna göre anlamlı fark bulunmaktadır ($\chi^2= 21,445$; $p=.000$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre sınıf mevcudu 30 ve üzeri olanlarla 11-20 aralığında olanlar arasında ve sınıf mevcudu 21-30 olanlarla 11-20 aralığında olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Tema alt boyutunda ise sınıf mevcuduna göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($\chi^2= 7,400$; $p=.060$; $p>.05$). Ölçme değerlendirme alt boyutuna bakıldığı zaman ise sınıf mevcuduna göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($\chi^2= 10,480$; $p=.015$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testine göre sınıf mevcudu 30 ve üzeri olanlarla 11-20 aralığında olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde nitel araştırma boyutundaki bulgulara yer verilmiştir.

4.2. Nitel Araştırma Boyutunda Bulgular

Sınıf öğretmenlerine ait nitel veriler ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

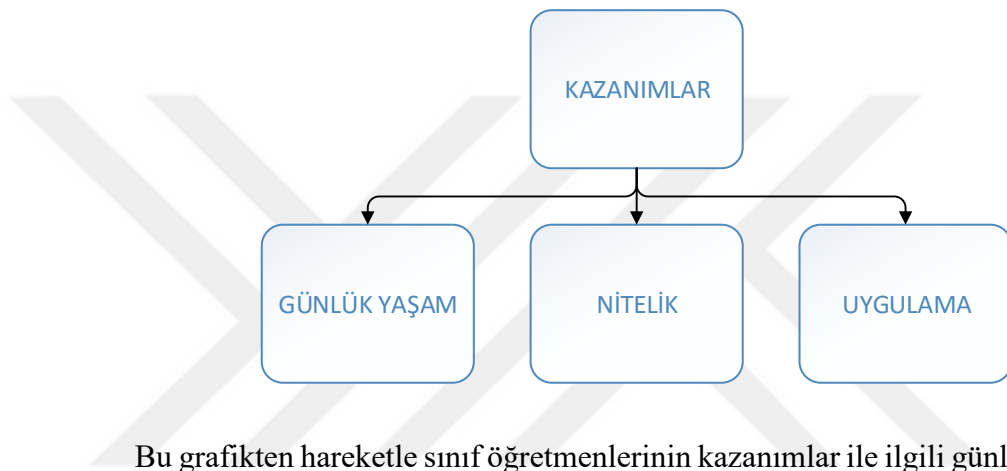
4.2.1. Nitel Araştırma Boyutunda Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Nitel araştırma boyutunda sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme alt boyutlarında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

4.2.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Kazanımları ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada öğretmenlere yönetilen “HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Kazanımları ile ilişkin görüşleri 3 alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Günlük Yaşam”, “Uygulama” ve “Nitelik” tir.

Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kazanım Boyutundaki Görüşleri



Bu grafikten hareketle sınıf öğretmenlerinin kazanımlar ile ilgili günlük yaşam, uygulama ve nitelik alanına ait görüşlerine Tablo 20’de doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Betimlemeler
	❖ Kazanımlar öğrencilerin gerçek yaşamına uyarlanabilir nitelikte olup, onların ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Seyran, 16.05.2020). ❖ Kazanımlar, öğrenmenin kalıcılığını arttırmak için günlük hayatla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Rana, 17.05.2020). ❖ Kazanımlar öğrencilerin yaşadıkları doğayı tanıma ve bütünleşmeleri, her açıdan sağlıklı ve etkin bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamıştır (Beril, 16.05.2020) ❖ Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlardır (Meral, 19.05.2020). ❖ Kazanımların öğrenci düzeyine uygun ve günlük yaşama uyarlanabilir olduğunu düşünüyorum (Eslem, 17.05.2020).

Günlük Yaşam	❖ Öğrencileri hayata hazırlayan, karşısına çıkabilecek problemlerde ona çözüm yolu sunabilen kazanımlara sahiptir (Nazan, 16.05.2020). ❖ Kazanımların günlük hayat ile ilişkilendirilmiş olması öğrencilerin bilgilerini transfer edebilme şansı taşımaktadır (Kübra, 17.05.2020). ❖ Kazanımların günlük hayat ile daha çok ilişkilendirilmesi ve günlük hayatta karşılık bulması gerekir (Sadık, 19.05.2020). ❖ Var olan kazanımlar öğrencilerin hayat boyu elde edecekleri bilgilere temel oluşturması açısından çok önemli bir yere sahiptir. Örneğin “Evinin yerini tarif eder.” Kazanımı çocukların günlük hayatta sürekli kullanacakları bir beceriyi kazandırmayı hedeflemesi bakımından büyük önem taşır. (Çiçek, 17.05.2020). ❖ Kazanımların mutlaka günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Emel, 16.05.2020). ❖ Çocukların içinde yaşadıkları dünyayı tanımaları için tasarlanmış bir derstir (Alev, 19.05.2020).
Nitelik	❖ Kazanımlar anlaşılır ve net olup öğrencilerin ilgilerini çekici niteliktedir. Kazanımlar öğrencilerde eleştirel düşünebilme becerisi geliştirip yaratıcı veriler elde etmesini geliştirici niteliktedir (Seyran, 16.05.2020). ❖ Dersin amaçları uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle bütünleştirilerek rahatlıkla aktarılabilir (Ece, 18.05.2020). ❖ ...Tüm kazanımlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa işlenişi, bu dersin anlaşılmasını kolaylaştırıyor (Alev, 19.05.2020). ❖ ...Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak kazanımlar hazırlanmıştır... (Beril, 16.05.2020). ❖ ...Bölgesel farklılıklar kazanımlara çok fazla yansıtılmamıştır. Farklı coğrafyada yetişen çocuklara farklı kazanımlar verilmesi gerekir (Cihat, 18.05.2020). ❖ ...Atatürk ile ilgili kazanımlara daha çok yer verilebilir (Rana, 17.05.2020).
Uygulama	❖ ...Uygulama fırsatının olmadığı kazanımlar kısa sürede unutulmaktadır (Emel, 16.05.2020).

-
- ❖ HBDÖP kazanımların içeriğini yansıtan nitelikte olduğunu düşünüyorum (Şeyda, 17.05.2020).
 - ❖ Hayat Bilgisi dersi ile tüm öğrencilik hayatında öğrencilere fırsatlar sunulabileceğini düşünüyorum (Kübra, 17.05.2020).
 - ❖ Hayat Bilgisi kazanımlarının büyük bir kısmının bilişsel alana hitap etmesi, öğrencilerimizin uygulama alanında ve konunun öneminin, değerinin kavranması hususunda eksikliklere yol açmaktadır...(Ema, 19.05.2020).
 - ❖ ...Çocukların sınıf içerisinde aktif olmalarını sağlayacak şekilde etkinlikler çoğaltılabilir (Can, 16.05.2020).
-

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kazanımlarla ilgili günlük yaşam, nitelik ve uygulamalara ait görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kazanımların günlük yaşamla ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmiş olması öğrencilerin; hayata hazırlanması, problem çözme becerilerinin gelişmesi, bilgiyi transfer edebilmesi, yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanınması, sağlıklı ve etkin bireyler olarak yetişmeleri ve hayat boyu öğrenecekleri bilgilere temel oluşturmaları bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca kazanımların günlük yaşamla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünen öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kazanımların niteliğine dair anlaşılır ve net olduğu, ilgi çekici olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlandığı, uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilmiş olduğu, kazanımların kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa işlenişinin öğrenmeyi kolaylaştırdığına dair ifadelerde bulunmuşlardır. Ancak kazanımların niteliğine bakıldığı zaman bölgesel farklılıklara da dikkat edilmesi, farklı coğrafyalarda yaşayan öğrenciler için farklı kazanımların oluşturulması hususunda fikir bildirmişlerdir.

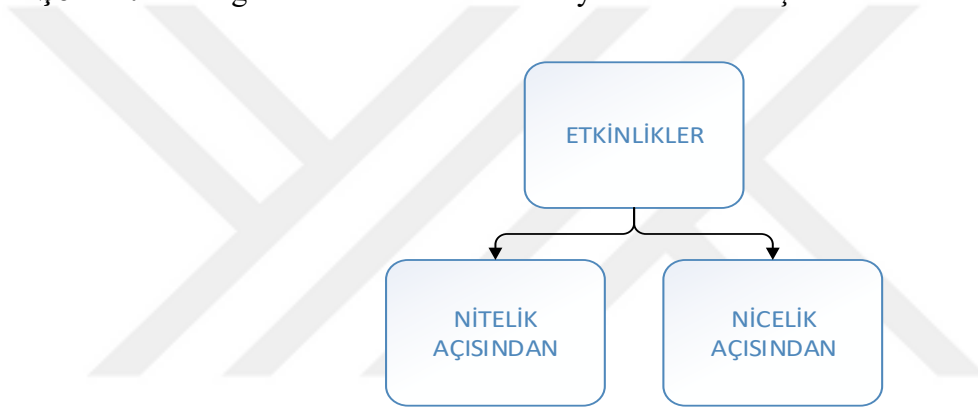
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dair kazanımların içeriğini yansıttıklarını ve tüm öğrencilik hayatları boyunca bilgilerini kullanabilecekleri görüşlerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir grup öğretmen ise uygulama fırsatının olmadığı kazanımların çabuk unutulduğu, kazanımların büyük kısmının bilişsel alana hitap etmesi sebebiyle uygulama alanında eksikliklerin

olduğunu ve öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.2.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Etkinlikleri ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada öğretmenlere yönetilen “HBDÖP etkinliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Etkinlikleri ile ilişkin görüşleri 2 alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Nicelik Açısından” ve “Nitelik Açısından” dır.

Şekil 4. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Boyutundaki Görüşleri



Bu grafikten hareketle sınıf öğretmenlerinin etkinlikler için nitelik ve nicelik açısından görüşleri Tablo 21’de doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Betimlemeler
Nitelik Açısından	❖ Hayat Bilgisi kitabındaki etkinlikler kazanımlara uygun olarak konunun özeti biçiminde, öğrencilerin tekrarlarını amaçlayarak hazırlanmıştır (Beril, 16.05.2020). ❖ Ders kitapları yüzeysel, ezbere yönelik etkinliklere yer verilirken daha çok görsel ile anlatımını, yaparak yaşayarak öğrenilmesini isterdim... (Alev, 19.05.2020). ❖ ...Uygulamalı etkinliklere daha çok yer verilebilir... (Rana, 17.05.2020).

	❖ Ders kitabında bulunan etkinlikleri, kitap ve yayınevi bakımından değerlendirme yapmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum. Devlet tarafından verilen kitaplarda etkinlikler sadece görsellik sunmaktadır (Sadık, 19.05.2020). ❖ Etkinlikler ilgili oldukları kazanımlarla ilişkili ve ilgili oldukları kazanımları kavratmaya yöneliktir (Seyran, 16.05.2020) ❖ Kitaplardaki etkinlikler sınıf düzeyine uygun... (Can, 16.05.2020). ❖ ...Etkinliklerin içine çeşitli oyunlar yerleştirilerek devinimsel alana ağırlık verilebilir diye düşünüyorum... (Esmâ, 19.05.2020). ❖ Ders kitabındaki etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimleri dikkate alınarak oluşturulmuş ve yaratıcı düşünme, girişimcilik gibi birçok beceriyi geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır (Meral, 19.05.2020). ❖ ... Ayrıca etkinliklerde bilgi odaklı etkinlikler yerine öğrencinin kendi yorumunu katabileceği etkinliklerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum (Nazan, 16.05.2020). ❖ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ders kitabındaki etkinlikler tek tek kazanımlarla uygun şekildedir. Ancak her kazanım için verilen etkinlik bireysel farklılıklar dikkate alındığında yetersiz kalmaktadır... (Kübra, 17.05.2020). ❖ Kullandığım kitapta bulunan etkinlikler sadece görsellik sunmaktadır hatta bazı bölümlerdeki yazı oranı belirlenen ve olması gerekenden fazladır. Ayrıca 1. Sınıf için hazırlanan kitapların düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü 1. Sınıfa başlayan çocuklar ilk dönem okuma yazma bilmemektedir ama kitaplarda çocukların okuması gereken bölümler bulunmaktadır. Bu da ders kitabını kullanışsız hale getirmektedir (Çiçek, 17.05.2020). ❖ Etkinlikler her sınıf düzeyi için oyunlarla, drama çalışmaları ile içselleştirilmesi için buna yönelik etkinlikler planlanmalıdır (Emel, 16.05.2020).
Nicelik Açısından	❖ Etkinliklerin süresi ders sürelerine çoğu zaman uygundur. Fakat etkinlikler çeşitlilik açısından yetersizdir (Cihat, 18.05.2020).

-
- ❖ Etkinlik sayısı artmalı. Her metnin sonunda çoğunlukla bir etkinlik bulunuyor... (Mahir, 17.05.2020).
 - ❖ ...Ayrıca konunun daha iyi kavranması açısından etkinlikler çeşitlendirilebilir(Şeyda, 17.05.2020).
 - ❖ Ders kitabındaki etkinlikler kazanımlarla örtüşmektedir. Fakat kazanımların pekiştirilmesi için yeterli değildir... (Nazan, 16.05.2020).
 - ❖ Hayat Bilgisi dersi için kitaptaki etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Hatta bazı kazanımlar için fazla sayıda etkinliklerin olduğunu söyleyebilirim (Eslem, 17.05.2020).
 - ❖ ...Sadece daha fazla konu anlatımı eklenerek etkinliklerin verilmesi, daha verimli bir çalışmaya destek olacaktır (Ece, 18.05.2020).
-

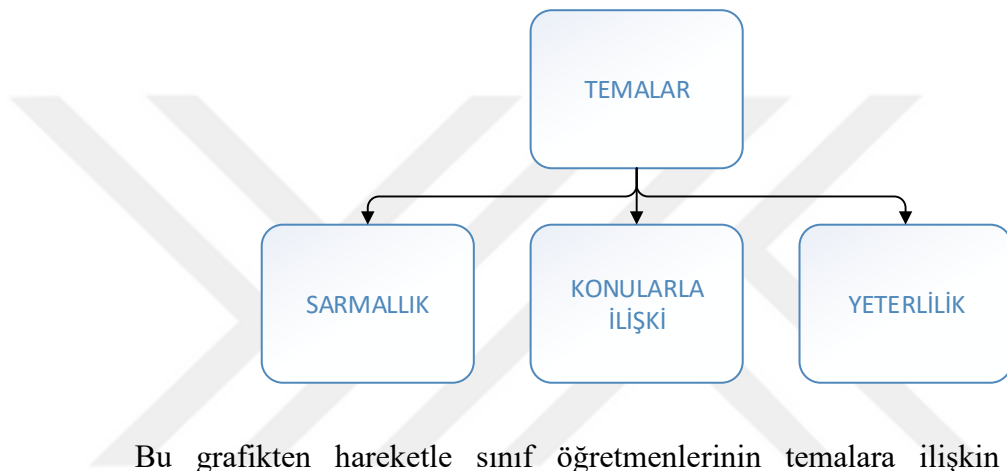
Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri nitelik ve nicelik açısından değerlendirerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, etkinlikleri nitelik açısından değerlendirmenin önemli olduğunu düşünmektedir. Öğretmen görüşlerine göre etkinliklerin nitelik açısından, sınıf düzeyine uygun olduğu, kazanımlarla ilişkili ve kazanımları kavratmaya yönelik olduğu, etkinlik sayısının yeterli olduğu, etkinliklerin anlatılan konunun özeti şeklinde hazırlandığı şeklinde olumlu görüşler sunmuşlardır. Ayrıca kimi öğretmenler ise etkinliklerin sadece görsel sunduğunu, yazı puntosunun uygun olmadığını, etkinlik sayısının yetersiz olduğu, devinışsel gelişimi desteklemek için etkinlikler içine oyunlar yerleştirilmesi gerektiği, etkinlikleri oluştururken öğrencilerin bireysel farklılıklarının da dikkate alınması gerektiği, uygulamalı (oyun, drama çalışmaları vb.) etkinliklerin sayısının artması gerektiği gibi görüşlerde de bulunmuşlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri etkinliklerin niceliği açısından, etkinliklerin sayı bakımından ve kazanımları kavratma açısından yetersiz olduğunu, çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

4.2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Temaları ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada öğretmenlere yönetilen “HBDÖP temalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Temaları ile ilişkin görüşleri 3 alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Sarmallık”, “Konularla İlişki” ve “Yeterlilik” tir.

Şekil 5. Sınıf Öğretmenlerinin Tema Boyutundaki Görüşleri



Bu grafikten hareketle sınıf öğretmenlerinin temalara ilişkin görüşleri sarmallık, konularla ilişki ve yeterlilik açısından görüşleri Tablo 22’de doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Temalara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Betimlemeler
Yeterlilik	❖ Temalar temel anlamda yeterli olmasına rağmen bazı konularda eksiklik olmaktadır. Atatürk, milli değerler gibi konular temalarda daha fazla yer alabilir (Cihat, 18.05.2020). ❖ Hayat Bilgisi Öğretimindeki temalar konusu ile ilgili öğrencilerin iletişim becerilerini desteklemeye yönelik eklemeler yapılabilir diye düşünüyorum (Kamil, 16.05.2020). ❖ ... Temalarda kazanım sayıları yeterlidir (Çiçek, 17.05.2020). ❖ Temalar her sınıf düzeyinde aynı sayıda ve isimde olsa da sınıf düzeylerine göre içerikleri geliştirilmiş, öğrencilerin kazanmaları

	gereken bilgi, beceri ve değerler öğrenci seviyelerine göre oluşturulmuştur...(Meral, 19.05.2020). ❖ Temalar konusunda programın eksik olduğunu, içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum...(Esma, 19.05.2020). ❖ Programdaki temalar yeterli (Can, 16.05.2020). ❖ Var olan temalar güzel olmakla birlikte 1 – 2 tane daha tema eklenebilir... (Sadık, 19.05.2020). ❖ ... Buna ilave olarak çağımız Uzay ve Bilim çağı. Temaların içerisine 7. Tema olarak eklenebilir... (Rana, 17.05.2020) ❖ Temaların; isim, süre, içerik, bilgi ve kavramlar açısından yeterli olduğunu düşünüyorum (Alev, 19.05.2020). ❖ ...Susuzluk, kuraklık, çevre kirliliği, geri dönüşüm konularının bulunduğu tema ders yılının sonuna denk gelmesiyle bu önemli temanın üzerinde yeterli önemde durulmadığı kanaatindeyim. Tema sıralaması üzerinde tekrar düşünülebilir (Mahir, 17.05.2020).
Konularla İlişki	❖ Öğrencinin günlük - sosyal yaşantısına katkı sağlayacak temalardır. Kazanımlar ile temalar uyumaktadır...(Ece, 18.05.2020). ❖ Temaların ayrımını uygun ve yerinde buluyorum. Hayata yönelik alanların kitapta ayrı ayrı temalar halinde yer alması, öğrencinin konuyu, hayatının hangi alanıyla ilişkilendireceğini anlamasında yardımcı oluyor ve güdülenme sağlıyor (Eslem, 17.05.2020). ❖ Temalar konulara göre güzel bir şekilde ayrılmıştır. Fakat bazı temalardaki konuların sınıf seviyesine uygun olmadığını düşünmekteyim (Nazan, 18.05.2020)... ❖ ...Konu dağılımlarının da uzunluk ve içerik bakımından uygun olduğunu düşünüyorum (Şeyda, 17.05.2020). ❖ ...Konular ve konuya ait etkinlikler temayı yansıtır biçimde düzenlenmiş (Beril, 16.05.2020).
Sarmallık	❖ ...Gelişim dönemleri dikkate alınarak hazırlanan temalarda tüm derslerde hedeflenen davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır... (Kübra, 17.05.2020). ❖ Temalar, kazanımların tekrar tekrar öğretilmesi amacıyla oluşturulmuştur...(Şeyda, 17.05.2020).

❖ Temalar kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkesine uygun ilerlemektedir (Seyran, 16.05.2020).

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin temaları “Yeterlilik”, “Konularla İlişki” ve “Sarmallık” açısından değerlendirerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, temaları “Yeterlilik” açısından değerlendirdiklerinde; süre, içerik, bilgi ve kavram açısından yeterli olduğunu, temaların öğrenci düzeylerine uygun bilgi, beceri ve değerleri barındırdığını ifade etmişlerdir. “Atatürk” ve “Milli Değerler” ile ilgili konuların ilgili temada daha fazla yer alması ve hatta yeni bir tema altında ele alınması, çağa uygun olarak “Uzay ve Bilim” konulu tema eklenmesi, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek eklemelerin yapılması, tema içeriklerinin zenginleştirilmesi ve önemli konuların (çevre kirliliği, geri dönüşüm, kuraklık vb.) işleniş sırasının değiştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri temaların konularla ilişkisi açısından; konuların ve etkinliklerin temayı yansıttığını, konu dağılımlarının dengeli olduğunu, öğrencinin günlük – sosyal yaşantısına katkı sağlayan konular olduğuna dair görüşlerini bildirmişlerdir. Yanı sıra temalardaki konuların güzel bir şekilde ayrılmış olmasına karşın bazı temalardaki konuların sınıf seviyesine uygun olmadığına dair görüşte bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin temaları sarmallık açısından değerlendirdiklerinde; temaların gelişim dönemlerine uygun, kolaydan zora, basitten karmaşığa ve kazanımların tekrar tekrar öğretilmesine yönelik hazırlanmış olmasının hedeflenen davranışların kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görüşlerini ifade etmişlerdir.

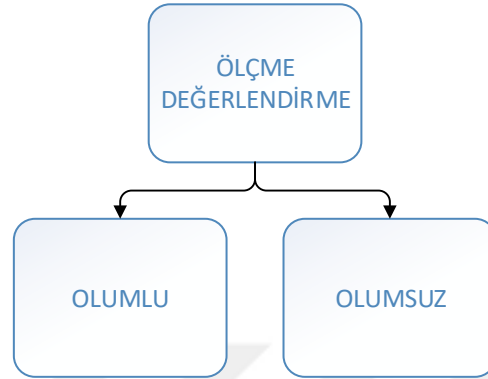
4.2.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Ölçme Değerlendirme ile İlgili

Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada öğretmenlere yönetilen “HBDÖP ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin HBDÖP Ölçme Değerlendirme ile

ilişkin görüşleri 2 alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Olumsuz” ve “Olumlu” dur.

Şekil 6. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Boyutundaki Görüşleri



Bu grafikten hareketle sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri “olumlu”, “olumsuz” açıdan Tablo 23’de doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Betimlemeler
	❖ Ünite sonlarındaki doğru – yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli gibi soruların bu dersin kazanımlarını ölçmeye yetmediğini belirtmek isterim. Test tekniklerinin sonuç odaklı kullanılmasından ziyade, süreç ölçümlerinin yapılması daha önemlidir. alternatif ölçme araçları daha sık kullanılmalıdır (Alev, 19.05.2020). ❖ Bilginin kalıcılığını ölçme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. İlerleyen temalarda geriye dönük hatırlatmaların olması ve bunların ölçülmesi gerekir (Cihat, 18.05.2020). ❖ Ölçme değerlendirme çalışmalarında öğrenci aktif bir şekilde rol alıp bu kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda sorumluluk almaları sağlanmalıdır... (Emel, 16.05.2020). ❖ Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan ölçme – değerlendirme soruları kazanımlarla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterlilikleri belirleme konusunda yeterli değildir. Öğrencilerin daha aktif oldukları ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilmelidir (Çiçek, 17.05.2020). ❖ Bilişsel alana ait kazanımların fazla olduğu bir programda bilgi, kavrama basamağındaki soruların cevaplarının aranması çok normal. Halbuki uygulama,

Olumsuz	analiz ve sentez basamaklarına yönelik ölçme değerlendirme araçlarını kullanabiliriz... (Esmâ, 19.05.2020). ❖ Ölçme değerlendirme kısmının daha uygulanabilir olması gerekir... (Sadık, 19.05.2020). ❖ Ölçme değerlendirme konusunda bazı kazanımların kazanılıp kazanılmadığı sözel, yazılı ya da çoktan seçmeli sınavlarla ölçülebilir fakat bu sınav sonuçları bizi doğru değerlendirmeye götürmeyebilir. Bana göre Hayat Bilgisi dersi kazanımları davranış olarak sergilendiğinde kazanılmış olur (Eslem, 17.05.2020). ❖ Bilgi odaklı ölçme değerlendirmenin dersin kazanımlarını tam olarak ölçemeyeceğine inanıyorum... Öğrencilerin ürün dosyaları da ölçme değerlendirmeye tabi tutulmalıdır (Nazan, 16.05.2020). ❖ ... Öğrencileri sorgulamaya yönlendiren ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilseydi daha iyi olurdu... (Şeyda, 17.05.2020). ❖ HBDÖP ölçme değerlendirmeleri ders kitabında bulunan öz değerlendirme, akran değerlendirme rubriklerinin dışında her yaşa uygun farklılaştırılmalıdır. Her tema öğrencinin kendine geri bildirim verebileceği şekliyle hazırlanmış ölçme değerlendirme araçlarından oluşmalıdır. Böylece öğrencinin kendisine ve çevresine verdiği geri bildirimler akademik öz güvenini destekleyerek öğrenme sürecinde kalıcı izler bırakabilir (Kübra, 17.05.2020).
Olumlu	❖ Hayat Bilgisi dersi ölçme ve değerlendirme kısmı öğrencilerin seviyelerine uygun olarak öğrenci merkezli olarak düzenlenmiş (Beril, 16.05.2020). ❖ Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmış olmasından dolayı öğrencileri değerlendirmede oldukça esnek davranılabilmektedir... (Meral, 19.05.2020). ❖ Ölçme ve değerlendirme için farklı yöntem ve teknikler kullanılmakta olup programda yer alan yöntemler amaca uygundur (Seyran, 16.05.2020). ❖ Tüm konuyu toparlayıcı nitelikte olması açısından faydalı buluyorum... (Rana, 17.05.2020). ❖ Ölçme değerlendirme yöntemleri amaca uygun, açık ve nettir... (Ece, 18.05.2020). ❖ Kitaptaki ölçme değerlendirme bölümü çocukların seviyesine uygundur... (Can, 16.05.2020). ❖ Son programda süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı mevcuttur. Süreç içindeki değişimler dikkate alınmıyor (Mahir, 17.05.2020).

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ölçme değerlendirmeyi “Olumsuz” ve “Olumlu” açıdan değerlendirerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ölçme değerlendirmeyi “Olumlu” açıdan değerlendirdiklerinde;

öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığı, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, konuları toparlayıcı nitelikte olduğu, amaca uygun, açık ve net olduğu, süreç odaklı olduğu ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ölçme değerlendirmeyi “Olumsuz” açıdan; her yaşa uygun farklılaşması gerektiği, bilgi odaklı ölçme değerlendirme değil de uygulama, analiz ve sentez basamaklarına uygun şekilde ölçme değerlendirmelerin hazırlanması gerektiği, alternatif ölçme araçlarının daha sık kullanılması gerektiği konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Bunlarla birlikte bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterlilikleri ölçme konusunda yetersiz olduğu, kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğrencilerin sorumluluk almaları gerektiği, test tekniklerinin sonuç odaklı olmasından ziyade süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği gibi görüşleri mevcuttur.

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde sonuç ve öneriler kısmına yer verilmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya ait sonuç, tartışma ve öneriler daha anlaşılır hale gelmesi için bölümler halinde aşağıda verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar nicel sonuçlar ve nitel sonuçlar olarak iki başlıkta ele alınmış, sınıf öğretmenleri için ayrı ayrı sonuçlar sentezlenmiştir. Araştırmanın devamında ortak durumlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Kazanım Boyutu Açısından Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP ilişkin görüşleri kazanım boyutunda “Katılıyorum” düzeydedir. Cinsiyete, yaşa, mezuniyet durumuna, toplam hizmet süresine, görev yaptıkları okul türüne, okulun bulunduğu yere (il/ilçe/köy), okuttukları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre kazanım boyutunda sadece sınıf mevcuduna göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Farkın kaynağı ise sınıf mevcudu 21 – 30 aralığında olan sınıf öğretmenleri, sınıf mevcudu 11 – 20 aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre sınıf mevcudunun HBDÖP’nin kazanımlarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Kazanımlar boyutundaki görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun günlük yaşam daha az bir kısmının ise nitelik ve uygulama alanına dair olumlu/olumsuz görüşlere yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar günlük yaşam açısından kazanımların; günlük hayata uyarlanabilir olduğu görüşünde çoğunluk sağlamışlardır. Ancak sonuçlar arasında kazanımların, hayat boyu kullanılacak bilgilere temel oluşturması bakımından günlük hayatla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiğine de ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler nitelik açısından kazanımların; öğrenci düzeyine uygun, açık, anlaşılır, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirir nitelikte hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda bölgesel farklılıkların kazanımların oluşturulurken dikkate alınması gerektiği ve Atatürk ile ilgili kazanımların da yetersiz olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre uygulama fırsatı olmayan kazanımların daha çabuk unutulduğu, sınıf içerisinde uygulama yapılabilecek kazanımların da çokça yer alması

gerektiği ifade edilmiştir. Bunun sebebinin ise bilişsel alana hitap eden kazanım sayısının fazla olması ve bundan dolayı uygulama yapılamaması gösterilebilir.

Kazanım boyutundaki sınıf öğretmenleri görüşleri “Katılıyorum” düzeydedir. Nitel bulgular ışığında kazanımların yeterli olduğu, günlük hayatla yeterince ilişkilendirilebildiği sonuçları ile nicel araştırma bulguları desteklenmektedir.

Kalafatçı (2016)’da yaptığı çalışmada bu çalışmaya benzer olarak HBDÖP’nin cinsiyete ve öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu saptamıştır. Farklı olarak ise hizmet süresi ve mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma detaylı incelendiğinde kazanımların gerçek hayata uyarlanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yine kazanımların açık, anlaşılır ve düzeye uygun sonuçlarına varırken bununla birlikte günlük hayata daha çok uyarlanabilir olabileceği ve öğrencilerin merak artırıcı şekilde hazırlanabileceği sonuçlarına da ulaşmıştır. Benzer olarak Yıldız Selbi (2019) ‘da yaptığı çalışmada 2018 HBDÖP’nin kazanım boyutunda cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Ekmen (2019)’da yaptığı çalışmada öğretmenlerle görüşmeler sağlamış ve sonucunda kazanımların önerilen süre içerisinde tamamlandığı, çocukların yaş gruplarına göre uygun ve temel bilgilerin rahatlıkla veriliyor olduğu görüşleriyle Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kazanımların günlük hayatla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuna da ulaşmıştır. Türkyılmaz (2011) ise, programın kazanımlarının Hayat Bilgisi dersinin genel amaçlarına uygun olduğunu ve HBDÖP kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmalarını sağlayabilecek yeterlilikte olduğunu tespit etmiştir. Şenay (2015) araştırmasına göre ise Hayat Bilgisi Programının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirecek yeterlilikte olmayabileceği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da kazanımların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir nitelikte olduğu sonucu tespit edilmiştir. Tuncer (2009) genel olarak kazanımların gerçekleştirilebilir olduğu sonucuna varmıştır. Barlas (2015)“Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Ortak ve Derse Özgü Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi” adlı

araştırmasında, Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının ortak becerileri ve derse özgü becerileri kazandırmakta etkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda Demir (2016) HBDÖP'nin değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen adayı görüşlerini ele aldığı çalışmada öğretmen adaylarını vatanın birliği, bütünlüğü ve bölünmezliği, Atatürk ve Cumhuriyet'in değerine ilişkin kazanımlar, Türk Bayrağı, İstiklal Marşımız ve Andımız ile ilgili kazanımlar olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. 2009 yılında yapılan öğretim programına bakıldığında zaman "Atatürkçülük İle ilgili Konular ve Açıklamalar" başlığı altında verilmiş ve içerisinde 28 kazanım bulundurmıştır. 2015 ve 2018 programlarında ise Atatürkçülük konularına ayrı bir başlık verilmemiştir. 2018 programında ise her sınıf düzeyinde bir kazanıma yer verilmiştir. Bu çalışmalara göre Atatürk ile ilgili kazanımların sınırlandırıldığı söylenebilir (Tay ve Baş, 2015). Bu çalışmada da Atatürk ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu ve hatta ayrı bir tema olacak şekilde işlenebileceği gibi öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır.

5.2. Etkinlik Boyutu Açısından Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP ilişkin görüşlerinde etkinlik boyutunda mezuniyet durumuna, toplam hizmet süresine, görev yaptıkları okul türüne, okulun bulunduğu yere (il/ilçe/köy), okuttukları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre cinsiyet, yaş ve sınıf mevcuduna göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre etkinlik boyutundaki görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır. Yaş değişkenine bakıldığında 40 – 49 yaş grubu öğretmenlerin 30 – 39 yaş grubu öğretmenlere göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Sınıf mevcudu değişkeninde ise mevcudu 30 ve üzeri olan sınıflarla mevcudu 11 – 20 aralığında olan sınıflar ile sınıf mevcudu 21 – 30 aralığında olanlarla 11 – 20 aralığında olanlar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinlik boyutunda öğretmenler görüşleri incelendiğinde görüşler; nitelik açısından ve nicelik açısından ele alınmıştır. Etkinlik boyutunun nitelik açısından sonuçlarına bakıldığında zaman; etkinliklerin sınıf düzeyine uygun hazırlandığı, kazanımları kavratmaya yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan etkinliklerin daha çok oyunlaştırılması gerektiği, etkinlikler hazırlanırken görsellik

değil içeriğinin zenginliğine dikkat edilmesi gerektiği, etkinliklerde dramatizasyon çalışmalarına yer verilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Etkinlik boyutunun nicelik açısından sonuçlarına bakıldığında; etkinliklerin sayıca az olduğu, etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinlik boyutu, nicel kapsamda sınıf öğretmenlerinin en olumsuz görüş bildirdiği boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel boyut açısından bakıldığı zaman ise etkinliklerin çeşitlendirilmesi, etkinlik sayılarının arttırılması, etkinliklerin daha çok oyunlaştırılması gibi olumsuz görüşler ile nicel boyut bulguları desteklenmektedir.

Diğer araştırmalara bakıldığı zaman Türkyılmaz (2011), program içeriğinin merak uyandırmadığını ve etkinliklerin çeşitlendirilebilecek nitelikte hazırlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programın etkinliklerine ilişkin görüşlerini karşılaştırdığında hizmet süresi 15 yıla kadar olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ise hiçbir boyutta toplam hizmet süresine göre anlamlı fark sonucuna ulaşılmamıştır. Alak (2011), araştırmasında öğretmenlerin etkinlik boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptamıştır.

5.3. Tema Boyutu Açısından Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP ilişkin görüşlerinde tema boyutu ele alındığında cinsiyete, yaşa, mezuniyet durumuna, okulun bulunduğu yere, okutulan sınıf seviyesine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre bir anlamlı farklılık söz konusudur. Okul türü değişkenine göre devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre tema boyutunda daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tema boyutunda sınıf öğretmeni görüşleri incelendiğinde görüşler; “yeterlilik, konularla ilişki ve sarmallık” açısından ele alınmıştır. “Yeterlilik” açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde; temaların isim, süre içerik, bilgi ve kavramlar açısından yeterli olduğu, tema içeriklerinin geliştirildiği gibi sonuçlara ulaşılmaktadır. Diğer yandan ise tema sayısının yeterli olmadığı ve çağımıza uygun birkaç temanın daha

eklenebileceği (Örneğin: Uzay ve Bilim Teması gibi...), önemli temaların yılsonuna değil de yıl içerisinde rahat rahat üzerinde durabilecekleri bir zaman dilimine alınması gerektiği gibi görüşler yer almaktadır.

Tema boyutunda “Konularla İlişki” alt temasında öğretmen görüşleri incelendiğinde; temaların öğrenci yaşamına katkı sağladığı, uygun olduğu, konulara ait etkinliklerin temayı yansıttığı gibi sonuçlar yer almaktadır.

Tema boyutunda “Sarmallık” alt temasında öğretmen görüşleri incelendiğinde; temaların öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak oluşturulduğu, kazanımların tekrar tekrar öğretilmesine yönelik hazırlandığı ve kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkelerine uygun ilerlediği gibi görüşler sonuçlar arasındadır.

Tema boyutu, nicel kapsamda sınıf öğretmenlerinin en olumlu görüş bildirdiği boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel kapsamda görüşler incelendiğinde ise yine temaların yeterli olduğu, konularla ilişkili olduğu ve sarmal ilerlediği sonuçlarıyla nicel boyutu desteklemektedir.

Gülener (2012)'in yaptığı araştırma incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bulunan etkinlik ve temaların birbirleriyle örtüştüğü, aynı zamanda merak ve araştırma isteği yaratma konusunda ise başarılı kabul edilmediği ortaya çıkmaktadır.

Diğer bir araştırmaya göre, Hayat Bilgisi dersi amacına uygundur ancak öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine temalara ait bilgi ve kavramların yeterli gelmediği sonucuna varılmaktadır (Türkyılmaz, 2011).

Demir (2007)'in yaptığı araştırma temelinde; temalarda Atatürkçülük ile alakalı konuların yeterli olduğu neticesine varılmaktadır.

5.4. Ölçme Değerlendirme Boyutu Açısından Sonuçlar

Hayat Bilgisi dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme boyutu incelendiğinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyut üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmamız içerisinde öğretmenlerin en olumsuz görüş bildirdikleri alt boyut "Ölçme ve Değerlendirme" boyutudur.

"Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu adına elde edilen değer 0.882 olmaktadır. Araştırmamız kapsamında "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu değerlendirmeye alındığında;

1. "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu yaşa göre değerlendirildiğinde aralarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark özellikle 30-39 yaş aralığında görülmektedir.
2. "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark içermemektedir.
3. "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu öğretmenlerin toplam hizmet süresine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.
4. "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.
5. "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutunda okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
6. "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutunda okutulan sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin alt boyut öğretmenlerin görüşleri temelinde analiz edildiğinde, ölçme ve değerlendirme konusunda öğrencilerin daha aktif oldukları alanlara yönlendirilmeleri gerektiği, davranış olarak sergilenen Hayat Bilgisi dersinin kazanıma dönüşeceği, ölçme ve değerlendirmede sorgulamaya yönelik uygulamalara gidilmesinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Olumlu manada ölçme ve değerlendirme analizi yapıldığında; öğrencinin seviyesinin gözetildiği, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ön planda tutulduğu, açık, net, amaca uygun ve toparlayıcı olduğu, farkı tekniklere yer verilerek, süreç odaklı işlendiği ifade edilmektedir.

Olumsuz manada ölçme ve değerlendirme analizi yapıldığında; uygulama, ölçme ve analiz odaklı ölçme ve değerlendirmeye gidilmesi gerektiği, alternatif

araçlara yönelmenin önemli olduğu, öğrencilerin sorumluluk almalarının gerekliliği, test uygulamalarında süreç odaklı yaklaşımın benimsenmesi fikri ön plana çıkmaktadır.

Farklı bir araştırmaya göre; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden proje ve performans ödevlerini uyguladıkları, öğretmenler açısından ise bu uygulamalara yeterince gidilmediği saptanmıştır. Diğer araştırmalarda saptanan yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme adına kullanılan (Tuncer, 2009; Türkyılmaz, 2011);

1. Boşluk doldurma,
2. Soru-cevap/doğru-yanlış,
3. Sözlü uygulamalar,
4. Çoktan seçmeli sorularla eşleştiği neticesine varılmıştır.

5.5. Öneriler

Bu araştırma temelinde 2018 HBDÖP'nin öğretmenlere görüşlerine göre değerlendirmesine yer verilmiştir. Bu noktada; kazanım boyutu, etkinlik boyutu, tema boyutu ve ölçme ve değerlendirme boyutu ışığında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak şu önerilere yer verilebilir.

5.5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin kazanım, etkinlik, tema ve ölçme değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerine dayanılarak önerilere yer verilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin HBDÖP'yi derinlemesine incelemesi ve kazanımlara ilişkin etkinlik üretmesi önerilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kazanımlar açısından günlük hayat ile daha fazla özdeşleştirilecek uygulamalara yer vermesi önerilmektedir.

Öğrenmenin kalıcı hale gelmesi açısından etkinliklerin arttırılmasının gerekliliği, dramatizasyona ağırlık verilmesi ve etkinlik çeşitliliğine gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise öğrencilerin aktif olacağı uygulama ve tekniklerin seçilmesi, öğrencilere yönelik sorgulama odaklı çalışmalara gidilmesi ve davranış temelli eğitim-öğretime ağırlık verilmesi gerektiği önerilebilir.

5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Tema boyutunda yalnızca öğretmenlerin görev yaptıkları okullarla alakalı anlamlı bir farklılığa rastlandığı açıktır. Bu sebeple araştırmacıların sadece özel ya da sadece devlet okullarında araştırma yapmaları önerilmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda öğretmenlerin bulundukları şehir değişkenine ilişkin farklılıkların olması, bu konuda daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda öğretmenlerin eğitim durumları değişkeni göz önünde bulundurularak araştırmaların arttırılması önerilebilir.

Araştırmacıların farklı yöntem ve teknikleri kullanarak araştırma yapmaları önerilmektedir.

Araştırmacıların farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ile araştırma yapmaları önerilmektedir.

Araştırmacıların farklı ölçek kullanarak araştırma yapmaları önerilmektedir.

5.5.3. Program Geliştirme Alanına Yönelik Öneriler

Program geliştirme alanında çalışanların Atatürk ile ilgili kazanımları arttırmaya yönelik çalışma yapmaları önerilmektedir.

Sınıf içi uygulamaların çeşitlendirilmesi ve uygulama yapılması yönünde kazanım sayısının arttırılması gerektiği söylenebilir.

Günümüz ihtiyaçları gözetilerek tema sayısı ve içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir.

Ölçme değerlendirme konusunda taksonomi basamakları ele alınarak soruların hazırlanması ve ölçme değerlendirmede çeşitliliğe gidilmesi önerilebilir.

Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak, sorgulamalarına yardım edecek, analitik düşünmelerini ve problem çözme yeteneklerine katkı sunacağı biçimde şekillendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Acat, B., Anılan, H., Girmen, P., Anagün, Ş., (2005), *Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 394-405, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı Yayınları, Ankara.
- Açıkgöz, Ü. K. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, cilt. 5, sayı. 54–55.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Uygulama Dönütleri (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akinoğlu, O. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ed: C. Öztürk, D. Dilek, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Yayınları.
- Akyüz, Yahya. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Alak, G. (2011). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Ausubel, (2007). *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart.
- Aydın, M. Z. (1999). *Almanya'da İslam Din Dersi Programının Hazırlanması*. Türkiye Ve Almanya'da İslam Din Dersi Tartışmaları Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi: Sivas.

URL:http://www.cie.ugent.be/mzaydin4.htm#N_3_#N_3 adresinden 2020 tarihinde alınmıştır.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Barlas, B. (2015). *Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Ortak ve Derse Özgü Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Baymur, F. (1937). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Baysal, N. (1995). *İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkinliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Bektaş, M. (2001). *Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Belet, D. (1999). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak*. Çev: A. Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

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

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. Ankara: Pegem Akademi.

Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ.

Bulach, C., Butler, J. D. (2002). The Occurrence of Behaviors Associated With Sixteen Character Values, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. S. 41, (200-214).

- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”*. Genişletilmiş 2. Baskı. Konya: Kuzucular Ofset.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Creswell, J.W. (2002). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed approaches*. (2nd Ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. and Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*, 209240. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışır, F. (2011). *Hayat Bilgisi Dersinde Karikatürlerle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Çelik, Özer. (2017). *2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Demir, S., (2007). *İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 4. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (17. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. Çev: H. A. Basman. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinçer, Ç. (2005). *Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu*. Okulöncesi eğitimde güncel konular içinde. (Yayına hazırlayanlar: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Durukan, A. Y. (2015). Dijital dünyada okul kütüphaneciliği ve 21. yüzyıl becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(208), 106-120.
- Dündar, Ş. (2002). İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Tarihsel Gelişimi. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. C.2, S.1 (11-18): Edirne.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (A. Arı Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ergun, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Ocak yayınları.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Fidan, N., ve Erden (2000). *Eğitim Bilimine Giriş*, Repa Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Fidan, N., (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye’de İlköğretimin Gelişimi*. Ankara: Sistem Ofset.

- Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Kültürel ve Sosyal Temelleri I* (Hazırlayan: Rıza Kardaş), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye' de Program Geliştirme Çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı. 160, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 2020 tarihinde alınmıştır.
- Gülaydın, G. (2002). *1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Gülener, S., (2012). *Hayat Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güngördü, K., Güngördü, N. (1966). *Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi*. Bursa: Acar Yayınevi.
- Gürkan, T., Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve Kültür*, (7. Baskı), İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Hertzberg, M. (1999). *How does Educational Drama Enhance Children's Language and Literacy Development?* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Western Sydney: Australia.
- İstatistik Verileri, (2017). *Alıntı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü*: <http://istanbul.meb.gov.tr/>
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Kabapınar, Y. (2007). *Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları*. Ed: C. Öztürk. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi-Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kalafatçı, Ö. (2017). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ordu.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karakaş, M. (1998). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (On sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya Selma ve Tuncel Meriç. Duyuşsal Alan Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. İzmir:2009 .
- Kayalar, D. (2007). *İlköğretim 1, 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. (Kars İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Keefe, T., (1979). The development of empathic skill: A study. *Journal of Education for Social Work*, 15(2).
- Kennedy,D., Hyland, A. and Ryan, N. (2007). Writing and using learning outcomes: a practical guide. Web: 182
sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf
 adresinden 08.06.20 tarihinde alınmıştır.

- Kocaoluk, F. & Kocaoluk, M.Ş. (1998a). *İlköğretim Okulu Programı*, cilt.1, 30. Baskı, İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experiences as the source of learning and development. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Laleoğlu, S. (1998). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri için Bir Öğrenme Paketinin Geliştirilmesi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Mangione, P.L. ve Speth, T. (1998). The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school and community partnerships. Northwest Regional Educational Laboratory. *Elementary School Journal*, 98(4), 381-394.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- MEB, (1926). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (1936). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (1948). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (1968). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (1999). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (2005). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (2009). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (2015). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.
- MEB, (2017). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.

MEB, (2018). *İlkokul Programı*. MEB. İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı, (2009). *2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı (2018). *2018 Hayat bilgisi dersi (1,2 ve 3. Sınıflar) öğretim programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 15 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

Ocak, G., Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*. S.165: Ankara. URL: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/ocak.htm adresinden 2020 tarihinde alınmıştır.

Oktay, A. (2010). Okulöncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (1. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oliver, A. L. (1965). *Curriculum Improvement*. s. 339

Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. (3rd Edition), Boston.

Özbey, S. Ö. (2001). *Türkiye’de Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi.

- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçetin, A. (2000). *1998 İlköğretim Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekizmart Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA. Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları*. C. Öztürk ve D. Dilek, (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (s.47 - 81). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, T. & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*(1), 58-74.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf> adresinden 2020 tarihinde alınmıştır.
- Piscitelli, B., Anderson, D. (2001). Young Children's Perspectives of Museum Settings and Experiences. *Museum Management and Curatorship*, C.19, S.3 (269-282).
- Ronald, C. D. (1986). Curriculum Improvement: Decision Making and Proces. *Ally and Bacon*, C.6.
- Sanders, J. R., Nafziger, D. N. (1976). *A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs*. Western Michigan University. URL:http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/296/293
- Saylan, N. (1998). Anasınıfı Program Tasarısı ve Uygulamasının Değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi II*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Konya.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (1986). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (1999). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Spratt, J., Philip, K., Shucksmith, J., Kiger, A. and Gair, D. (2010). 'We are the ones that talk about difficult subjects': Nurses in schools working to support young people's mental health. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 131-144. DOI: 10.1080/02643944.2010.482145.
- Stufflebeam, D. L. (1973). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. In B. R. Worthen & J. R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi, *The Journal of International Social Research*, Vol 218.
- Şenay, Y. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi: Bursa.
- Tashakkori, A., and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tay, B. ve Baş M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tazebay, A. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim Okullarında Program Geliştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı. 8.
- Tezcan, M. (1997). *Atatürk ve Eğitim*, Gündoğan Yayınları: Ankara.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Kütahya, 41.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Türkeş, Suavi. (2008). *İlköğretim I. Kademe 1-3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Okul Heyecanım Temasının Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Balıkesir İli Örneği) Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (24). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: TheUniversity of Chicago Press.
- Uçan, A. (1989). *Çağdaş Eğitimde Program geliştirme Sürecine Genel Bakış. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Malatya.

- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları
- Varış, V. (1998). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Alkım Yayınları: İstanbul.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: Yaşamsal Eğitim Programları ve Yaşamsal Öğretim Tasarımları. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı: 2.
- Yaldız Selbi, Yasemin. (2019). *2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Mersin İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Yurdakul, B. (2007). *Yapılandırmacılık*. Ed: Ö. Demirel, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- <http://egitimvaktim.com/dosyalar/2011/03/ogrenme-ogretme-modelleri.pdf>, adresinden 12 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/05/2020-11554



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.6685478
Konu : Anket Araştırma İzni

30.04.2020

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 25.02.2020 tarihli ve 3465 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 30.04.2020 tarihli ve 6677993 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fuat YILMAZ'ın "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa USLU
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

EK 2: Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçek İzin Belgesi

Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Anketi HK.

4 ileti

Fuat Yılmaz <fuatyilmaz2541@gmail.com>
Alıcı: oklft@hotmail.com

30 Ekim 2019 21:12

Sayın Hocam,

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ordu İli Örneği) isimli yüksek lisans tezinizi inceledim. Yapmış olduğunuz tez çalışması için teşekkür ederim. Düzce Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşü almak istiyorum. Bu sebeple tezinizde geliştirdiğiniz anket formunun kullanım iznini rica ederim. Konu ile ilgili dönüşünüzü bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla
Fuat YILMAZ

Ömer Kalafatçı <oklft@hotmail.com>
Alıcı: Fuat Yılmaz <fuatyilmaz2541@gmail.com>

30 Ekim 2019 21:15

Değerli hocam ölçme aracını kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylık ve başarı dilerim.

[Android için Outlook'u edinin](#)

From: Fuat Yılmaz <fuatyilmaz2541@gmail.com>

Sent: Wednesday, October 30, 2019 10:12:50 PM

To: oklft@hotmail.com <oklft@hotmail.com>

Subject: Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Anketi HK.

EK 3: Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine İlişkin Değerlendirilmesi Ölçek Formu

KONULAR	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
I. KAZANIMLARA İLİŞKİN					
1. Kazanımlar Hayat Bilgisi dersinin genel amaçlarına uygundur.					
2. Kazanımlar Türkçe yazım kurallarına uygundur.					
3. Kazanımlar anlaşılır ve nettir.					
4. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.					
5. Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.					
6. Kazanımlar öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeylerine uygundur.					
7. Kazanımlar gerçek hayata uyarlanabilir niteliktedir.					
8. Kazanımlar kendi içinde tutarlıdır.					
9. Kazanımlar somuttan soyuta ilkesine uygun ilerlemektedir.					
10. Kazanımlar kolaydan zora ilkesine uygun ilerlemektedir.					
11. Kazanımlar basitten karmaşığa ilkesine uygun ilerlemektedir.					
12. Kazanımlar öğrencilerin gerçek yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.					
13. Kazanımlar öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla birebir örtüşmektedir.					
14. Kazanımlar öğrencilerin ilgilerini çekici niteliktedir.					
15. Kazanımlar için belirlenen süreler uygundur.					

16. Kazanımlar programdaki becerilerle örtüşmektedir.					
17. Kazanımlar öğrencilerin bilimsel araştırma ve öğrenme merakını artırıcı niteliktedir.					
18. Kazanımlar öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi geliştirir niteliktedir.					
19. Kazanımlar öğrencilerde eleştirel düşünebilme becerisi geliştirir niteliktedir.					
20. Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir niteliktedir.					
21. Kazanımlar öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirir niteliktedir.					
22. Kazanımlar öğrencilerde milli ve manevi değerler ile etik davranışları geliştirici niteliktedir.					
23. Kazanımlar öğrencilerde çevre bilinci oluşturacak niteliktedir.					

II. ETKİNLİKLERE İLİŞKİN

24. Etkinlikler Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun niteliktedir.					
25. Etkinlikler ilgili oldukları kazanımları kavratmaya yöneliktir.					
26. Etkinlikler ilgili oldukları kazanımlar ile tam anlamıyla ilişkilidir.					
27. Etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygundur.					
28. Etkinlikler içerdği bilgi olarak doyurucu ve yeterlidir.					
29. Etkinlikler öğrenciler için ilgi çekicidir.					
30. Etkinlikler öğrenciler için açık ve nettir.					
31. Her kazanım için belirlenen etkinlik sayısı yeterlidir.					
32. Etkinlikler için belirlenen ders süresi yeterlidir.					
33. Etkinlikler görsel içerik açısından yeterlidir.					
34. Etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını sağlar niteliktedir.					
35. Etkinlikler öğrencilerin bilimsel araştırma merakını artırır niteliktedir.					
36. Etkinlikler öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar niteliktedir.					
37. Etkinlikler sınıf ortamında kolayca uygulanabilir.					
38. Etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini geliştirir niteliktedir.					
39. Etkinlikler öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarına imkan tanımaktadır.					

40. Etkinlikler farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaya elverişlidir.					
41. Etkinlikler öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme isteklerini artırır niteliktedir.					

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
III. TEMALARA İLİŞKİN					
42. Temalar Hayat Bilgisi programının genel amaçlarına uygundur.					
43. Hayat Bilgisi dersi için 6 tema yeterlidir.					
44. Temalar içerik olarak yeterli ve doyurucu bilgi taşır.					
45. Temaların içerdiği bilgi ve kavramlar öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygundur.					
46. Temaların içerdiği kazanımlar tema isimleriyle örtüşmektedir.					
47. Temalarda yer alan metinler kazanımlar ile örtüşmektedir.					
48. Temalar yakından uzağa ilkesine uygun ilerlemektedir.					
49. Temalar kolaydan zora ilkesine uygun ilerlemektedir.					
50. Temalar basitten karmaşığa ilkesine uygun ilerlemektedir.					
51. Temalar farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamak için elverişlidir.					
52. Temalar öğrenciler için ilgi çekici konu başlıkları ve metinler içerir.					
53. Temalar üst sınıflardaki Sosyal Bilgiler dersine hazırlayıcı nitelik taşır.					
54. Temaların Atatürkçülük ile ilgili yeterli içerik taşır.					
55. Temalar için belirlenen süreler uygundur.					
IV. ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN					
56. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri açık ve nettir.					

57. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri amaca uygundur.					
58. Ölçme değerlendirme öğretim süreci devam ederken uygulanmaktadır.					
59. Ölçme değerlendirme öğretim süreci bitince uygulanmaktadır.					
60. Ölçme değerlendirmeye ayrı ders saati ayrılmaktadır.					
61. Ölçme değerlendirme için programdaki gözlem formları kullanılmaktadır.					
62. Ölçme değerlendirme için performans görevi kullanılmaktadır.					
63. Ölçme değerlendirme için proje görevi kullanılmaktadır.					
64. Ölçme değerlendirme için soru-cevap yöntemi kullanılmaktadır.					
65. Ölçme değerlendirme için doğru-yanlış ve boşluk doldurma etkinlikleri yapılmaktadır.					
66. Ölçme değerlendirme için yazılı sınav yapılmaktadır.					
67. Ölçme değerlendirme için çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır.					
68. Ölçme değerlendirme için sözlü uygulamalar yapılmaktadır.					
69. Ölçme değerlendirme için farklı yöntem teknikler uygulanmaktadır.					
70. Ölçme değerlendirme sonunda öğrenciler puanla değerlendirilmektedir.					
71. Ölçme değerlendirme sonunda öğrenciler notla değerlendirilmektedir.					
72. Ölçme değerlendirme sonunda öğrenciler sözlü olarak değerlendirilmektedir.					
73. Ölçme değerlendirmeye programda gerekli önem verilmiştir.					
74. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri yeterlidir.					
75. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kazanımları kavradıklarını tam olarak ölçer.					
76. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi seviyelerini fark etmelerini sağlar.					
77. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin başarılarının artması için motive edici niteliktedir.					
78. Ölçme değerlendirme sonucunda öğretmenin kararsız kaldığı durumlar olmaktadır.					
79. Ölçme değerlendirme yöntemlerine yeni yaklaşımlar ile farklı yöntemler eklenmelidir.					

Aşağıdaki kişisel bilgiler sadece istatistiksel amaçla kullanılacaktır.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

() 20-29

() 30-39

() 40-49

() 50 ve üzeri

Mezuniyet Durumunuz:

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer

Toplam Hizmet Süreniz:

() 1-4 yıl

() 5-9 yıl

() 10-14 yıl

() 15-19 yıl

() 20 yıl ve üstü

Görev Yaptığınız Okulun Türü:

() Özel Okul

() Devlet Okulu

Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yer

() İl

() İlçe

() Köy

Okuttuğunuz Sınıf Seviyesi:

() 1. Sınıf

() 2. Sınıf

() 3. Sınıf

() 4. Sınıf

Sınıf Mevcudunuz:

() 5 – 10

() 11 – 20

() 21 – 30

() 30 ve üzeri

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

EK 4: Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Bu form sınıf öğretmenlerinin 2018 yılında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programına ilişkin görüşlerini almak için oluşturulmuştur. Bu formda 4 soru bulunmaktadır.

1) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ders kitabındaki etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı temalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

() 20-29

() 30-39

() 40-49

() 50 ve üzeri

Mezuniyet Durumunuz:

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer

Toplam Hizmet Süreniz:

() 1-4 yıl

() 5-9 yıl

() 10-14 yıl

() 15-19 yıl

() 20 yıl ve üstü

Görev Yaptığınız Okulun Türü:

() Özel Okul

() Devlet Okul

Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yer

() İl

() İlçe

() Köy

Okuttuğunuz Sınıf Seviyesi:

() 1. Sınıf

() 2. Sınıf

() 3. Sınıf

() 4. Sınıf

Sınıf Mevcudunuz:

() 5 – 10

() 11 – 20

() 21 – 30

() 30 ve üzeri

Katkılarınız için teşekkür ederiz.