

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ VE MÜSTAKİL SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARININ VE GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet DADAŞ

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Elazığ, 2021

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım, “Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin ispat edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

...../...../2021

Ahmet DADAŞ

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde, bilgi ve tecrübeleriyle her aşamada bana destek veren ve gösterdiği sonsuz sabırla bana yardımcı olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN'a, tez sürecinde desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Esra Ezgi ERÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Anketlerin uygulanma sürecinde bana yardımcı olan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim ve tez çalışmam sürecinde sabırla beni destekleyen eşim Meryem DADAŞ ve kızım Elif Meyra DADAŞ'a teşekkür ederim.

Eğitim-öğretim hayatımın her aşamasında destek ve dualarıyla hep yanımda olan anneme ve bugünleri görmesini çok istediğim babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ahmet DADAŞ

Elazığ.2021

ÖZ

Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ahmet DADAŞ

Yüksek Lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Bilimleri ve Öğretim Bilim Dalı
Elazığ, 2021, Sayfa: xi+126

Araştırmada birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel verilerle beraber nitel verilerinde kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin değerlendirilmesinde tarama modeli kullanılırken nitel verilerin değerlendirilmesinde olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aksaray ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Sarıkaya, Özgöl ve Yılar'ın (2017) geliştirdiği "Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında "Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği" 412 sınıf öğretmenine uygulanmış ve 400 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme formu ise 60 öğretmene uygulanmıştır. Görüşme formlarından 15 tanesi eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle değerlendirme 45 kişi üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine ilişkin olumlu tutum düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf türü değişkeni dikkate alınarak tutum puanları değerlendirildiğinde, gerek ölçeğin bütünü gerekse sevmeye ve önemsemeye alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ölçeğin değer verme alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf türü açısından anlamlı fark bulunmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler değer verme bağlamında müstakil sınıflardaki öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutum puanları, hizmet sürelerine göre farklılaşmamıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda her iki sınıf türünde görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersine ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre, öğretmenlerin tamamına yakını ders kitabını yetersiz bulmaktadır. Ders içeriğinde konuların somutlaştırılmaması, uygulama imkânlarının olmaması, okul araç gereçlerinin yeterli olmaması, ailelerin eğitim öğretim sürecinde ilgisiz olmaları ve teknolojik yetersizlikler gibi problemlerin hayat bilgisi dersinin etkililiğini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci ilgisizliği, derslerin evde pekiştirilmemesi gibi öğrenci kaynaklı, öğretim çeşitliliğinin artırılmaması, öğretim sürecinin öğretmen merkezli olması gibi öğretmen kaynaklı, kaynak kitap oluşturma sürecinde öğretmen görüşünün alınmaması ve kazanımların fazlalığı gibi müfredat kaynaklı problemler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler hayat bilgisi dersinin bireyin kendisini ve çevresini tanımasına yardımcı olduğunu belirterek dersin önemi vurgulanmıştır. Dersin diğer dersler için temel teşkil ettiği belirtilmiştir. Bunun yanında konuların somutlaştırılması ve etkin anlatım için sınıfın fiziki durumunun çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Birleştirilmiş Sınıf, Tutum

ABSTRACT

Evaluation of the Attitudes and Opinions of Classroom Teachers Carrying Out Unified and Independent Classes Related to Life Science Teaching

Ahmet DADAŞ

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY
Institute of Educational Science

Department of Educational Sciences
Division of Curriculum and Instruction
Elazig, 2021, Page: xi+126

In the study, it is aimed to examine the attitudes of classroom teachers who work in unified and separate classrooms towards teaching Life studies lesson. In the research, mixed method was used in which qualitative data were used together with quantitative data. While the scanning model was used to evaluate the quantitative data, the phenomenological design was used to evaluate the qualitative data. The working group of the research consists of classroom teachers working in Aksaray province in the 2018-2019 academic year. In the research, a semi-structured interview form developed by the researcher with the "Life Sciences Teaching Attitude Scale" developed by Sarıkaya, Özgöl and Yılar (2017) was used. Within the scope of the research, "Life Studies Teaching Attitude Scale" was applied to 412 classroom teachers and 400 scales were evaluated. The interview form was applied to 60 teachers. 15 of the interview forms were excluded from the evaluation because they were filled incompletely. Therefore, the evaluation was made on 45 people.

When the quantitative dimension of the study was analyzed, it was determined that classroom teachers had a positive attitude level towards life studies teaching. The attitudes of the teachers within the scope of the study towards life studies teaching did not differ significantly according to the gender variable. When the attitude scores of the classroom teachers were evaluated considering the class type variable they were teaching, no statistically significant difference was found in both the whole scale and the liking and caring sub-dimensions. However, a significant difference was found in the appraisal sub-dimension of the scale in terms of the type of class in which the teachers worked. It can be stated that teachers working in joined classrooms have a more positive attitude in terms of valuing than teachers in independent classes. The attitude scores of the teachers participating in the study towards life studies teaching did not differ according to their service time.

In the qualitative dimension of the study, the opinions of teachers working in both class types about life studies lesson were taken. Accordingly, almost all of the teachers find the textbook insufficient. It was stated that problems such as the inability to concretize the subjects in the course content, lack of application opportunities, insufficient school equipment, indifference of families in the education process and technological inadequacies negatively affect the effectiveness of life studies lesson. As a result of the research, student-based problems such as student indifference, not reinforcing the lessons at home, not increasing the diversity of teaching, the teaching process being teacher-centered, teacher-based problems such as the lack of teacher opinion in the process of creating the source book and the excess of the acquisitions were determined. Teachers participating in the study stated that life studies lesson helps the individual to get to know himself and his environment and the importance of the lesson was emphasized. It is stated that the course is the basis for other courses. In addition, it was emphasized that the physical condition of the classroom is very important for concretizing the subjects and expressing them effectively.

Key Words: Life Science, Combined Class, Attitude

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar	5
1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	8
2.1. Birleştirilmiş Sınıf.....	8
2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı	8
2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulama Nedenleri	9
2.1.3. Verilere göre Dünyada Birleştirilmiş Sınıf Durumu	10
2.1.4. Verilere göre Türkiye'de Birleştirilmiş Sınıf Durumu.....	12
2.1.5. Verilere göre Aksaray İlindeki Birleştirilmiş Sınıf Durumu	13
2.1.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	14
2.1.7. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Şekilleri	15
2.1.8. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Yöntemleri.....	15
2.1.8.1. Öğretmenli Ders Saatleri	15

2.1.8.2. Ödevli Ders Saatleri.....	16
2.1.8.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilerin Kendi Kendine Çalışmaları.....	18
2.1.9. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Avantajları	19
2.1.10. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları	21
2.2. Hayat Bilgisi	22
2.2.1. Hayat Bilgisi Dersi	22
2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi	23
2.2.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Dünyadaki Gelişimi	23
2.2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Türkiye’deki Gelişimi.....	24
2.2.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Hayat Bilgisi Öğretimi	24
2.2.2.2.2. Cumhuriyet Sonrası Hayat Bilgisi Öğretimi	25
2.3. İlgili Literatür.....	36
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
III. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	60
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı	60
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	62
3.4. Verilerin Analizi	62
3.4.1. Nicel verilerin Analizi	63
3.4.2. Nitel verilerin Analizi	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	65
IV. BULGULAR VE YORUM	65
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	65
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	70
4.2.1. Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel problemlere ilişkin çözümler.....	71

4.2.2. Hayat bilgisi dersini yürütürken yaşanan problemlerin kaynaklarına ilişkin çözümlemeler.....	76
4.2.3. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için neler yapılabileceğine ilişkin çözümlemeler.....	82
4.2.4. Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin çözümlemeler.....	89
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	96
V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuç	96
5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar	96
5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar.....	97
5.2. Tartışma	98
5.3. Öneri	103
KAYNAKLAR	105
EKLER	115
İZİN BELGELERİ	118
ÖZ GEÇMİŞ	126

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Aksaray İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı	13
Tablo 2. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri.....	15
Tablo 3. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	48
Tablo 4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	58
Tablo 5. Güvenirlik Katsayıları.....	61
Tablo 6. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları	61
Tablo 7. Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tutum Puanlarına İlişkin Analizler	65
Tablo 8. Ölçeğin Sevme-Değer Verme-Önemseme Alt Boyutlarına ve Bütününe İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	67
Tablo 9. Ölçeğin Sevme-Değer Verme-Önemseme Alt Boyutlarına ve Bütününe İlişkin Sınıf Türü Değişkenine Göre Levene ve t-testi Sonuçları.....	68
Tablo 10. Ölçeğin Sevme-Değer Verme-Önemseme Alt Boyutlarına ve Bütününe İlişkin Sınıf Türü Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları.....	68
Tablo 11. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 12. Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel problemlere ilişkin görüşler ve frekansları	71
Tablo 13. Hayat bilgisi dersini yürütürken yaşanan problemlerin kaynaklarına ilişkin görüşler ve frekansları	76
Tablo 14. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşler ve frekansları	82
Tablo 15. Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin görüşler ve frekansları	89

KISALTMALAR LİSTESİ

BS	: Birleştirilmiş Sınıf
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
HBÖTÖ	: Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MS	: Müstakil Sınıf



EKLER LİSTESİ

EK-1: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği (HBÖTÖ).....	115
EK-2: Hayat Bilgisi Öğretimi Görüşme Formu	117
EK-3: Ölçek Kullanım İzni Belgeleri	118
EK-4: Fırat Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni.....	119
EK-5: Fırat Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı.....	121
EK-6: Anket Uygulama İzni	124
EK-7: Turnitin Orijinallik Raporu	125



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmıştır. Araştırmanın genel amacına yönelik alt problemler belirtilmiştir. Araştırmanın önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları sunulmuştur. Araştırmanın alan yazın bölümünde bulunan tanımlar verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yirmi birinci yüzyıl ile birlikte, eğitim sistemlerinde öğrenme, öğretme süreçleri ile müfredat öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş grup esasına dayanmaktadır. Çoğunlukla ideal sınıf grupları, yaşları arasındaki farkın bir yılı geçmemiş öğrencilerden oluşması gerekmektedir. Tekli yaş faktörüne göre oluşturulmuş bir sınıf, hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi organize etmenin en uygun yolu olarak değerlendirilmektedir. Ama birçok öğrenme ve öğretme düzenlemesi bu düşünceden sapma göstermektedir (Little, 2001, s. 482). Yaşları farklı olan öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri hiç de az rastlanır bir durum değildir. Bundan dolayı birleştirilmiş sınıflar gündeme getirilmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişim özelliklerine sahip 6 ile 10 yaşındaki öğrencilerden oluşan 4 sınıfın bir arada okutulduğu düşünüldüğünde bazı olumsuzlukların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öğretmen açısından bakıldığında aynı ortamdaki birbirinden farklı sınıflara birden fazla programı uygulama ortamı mevcut olmadığından tek sınıf okutan bir öğretmenle aynı sürede öğretim programını tamamlama şansı mümkün olmayabilir. Bundan dolayı öğretim programının hedeflediği davranış değişikliklerinin oluşma süreci zorlaşabilecektir. Bu sınıfların ihtiyacı olan farklı bir programın geliştirilip uygulanması iken ülkemizde yaygın olarak kullanılan birleştirilmiş sınıfların durumlarının dikkate alınmadığı ifade edilebilir (Gelebek, 2011, s. 18).

Bireyin haklarının en önemlisi diyebileceğimiz eğitim hakkının ülkenin tamamında her birey için eşit olarak alınması gerekmektedir. Fakat birleştirilmiş sınıflarda eğitim sürecini devam ettiren bir birey ile müstakil sınıfta eğitim gören bir bireyin şartlarının eşit olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda eğitime devam eden öğrenciler, bilgiye ulaşma bakımından şehir merkezlerinde okuyan öğrencilere göre şansız bir

durumda olduğu söylenebilir. Çünkü hazırlanan eğitim programları birleştirilmiş sınıfların durumunu göz önünde bulundurmadığını söylenebilir. Şehirlerdeki müstakil sınıflara göre hazırlanan programın; birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının yeterliliklerini dikkate almadığını, köy şartlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalışan öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermediği söylenebilir.

Sürekli yenilenen eğitim programlarının, alt yapısı tamamlanmış ve teknolojik yönden donanımlı okullar için uygulanabilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ama ülke gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda okullarımızın yeterli alt yapı ve teknolojik donanımlara sahip olmadığı belirtilmelidir. Özellikle belirtilmesi gereken durum ise birleştirilmiş sınıflı köy okullarının alt yapı ve teknolojik donanımlarının çok yetersiz olduğu diyebiliriz. Bu yüzden eğitim programlarının ülkenin ekonomik ve sosyal koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekliliği önemsenmelidir. Çünkü bir okulun bünyesinde bulundurduğu araç- gereçler, okulun alt yapısı ve fiziki durumu öğretim programının uygulamadaki başarısını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır (Sınmaz, 2009, s. 20).

Hayat Bilgisi dersinin çocukların yaşamsal bilgilerle yaşama hazırlanmasına yardımcı olan, yaparak yaşayarak aktif katılımlarını sağlayarak, toplumu ve doğal çevreyi tanımalarını sağlayan bir ders olduğu belirtilmektedir (Uzunkol, 2014, s. 50). Aileden bağımsızlaşarak kendi kimliklerinin oluşmaya başladığı ilkokul döneminde çocukların, çevresine etkin ve olumlu bir biçimde uyum sağlayabilmesinde, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilmesinde, problem çözebilmesinde Hayat Bilgisi dersi önemli bir yere sahiptir (Güneş ve Demir, 2007, s. 171). Hayat Bilgisi, yaşama hazırlamayı amaçlayan temel ders olarak çocukların en önemli derslerinden biridir ve ilkokulun ilk üç sınıfında yer alır. Önemini her dönem koruyan Hayat Bilgisi dersi eğitim tarihi boyunca 1924, 1936, 1948, 1968 ve 1998 ilköğretim programlarında değişimlere uğramıştır. 2004-2005 yılında ise pilot uygulama denenmiş ve 2005-2006 yılında da resmen öğretimde uygulanmaya konulmuştur (Özden, 2006, s. 4).

Hayat Bilgisi dersi geçmişten günümüze kadar öğrencileri ezberden kurtararak öğrencinin yaşam tecrübelerine kaynaklık ederek yaşamdan alınan tecrübeleri öğrenciye sunmuştur (Özkan, 2010, s. 16). Gelişen teknoloji ile birlikte dünyada meydana gelen değişimler ve yenilikler bütün alanları kapsadığı gibi eğitimi de önemli ölçüde

etkilemiştir. Bilgi çağı ile birlikte toplum değişime uğramıştır ve toplumun beklentileri de farklılaşmıştır. Hayat Bilgisi dersi de gelişen teknoloji ile beraber gelişim ve değişimlere açıktır (Ocak ve Gündüz, 2006, s. 40-41). Yenilenen ve gelişen eğitim programları içerisinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı da incelenerek 2005 yılında değişime uğrayarak yeniden düzenlenmiştir (Aydın, 2016, s. 4). Hayat Bilgisi dersinin tek düze ve kitaba bağımlı olarak verilmesi çocuğun yapısına uygun olmadığından ve enerjisini açığa çıkartmaya imkân vermediği için verimi düşürecektir. Bu nedenle Hayat Bilgisi öğretimi aktif bir yapıya dönüştürülerek doğa, toplum ve birey ön planda olmalıdır (Demir, 2016, s. 158).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ile klasik yapının dışına çıkılarak tek yönlü ve ezbere dayalı öğrenme yerine öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini de hedef alan, öğrenme esnasında eğlendiren, anlamlı öğrenmeyi amaçlayan, öğrenci merkezli bir yapı oluşturulmuştur (Yıldırım, 2015, s. 18). Öğrenciyi hayata hazırlayan Hayat Bilgisi dersi eğlenceli ve ilgi çekici bir hale getirildiği zaman öğrenme kolaylaşmakta ve bilgilerin kalıcılığı artmaktadır. Bu durum dersin verimini artırmaktadır. Bu kapsamda ders ortamının ve etkinliklerin eğlenceli hale getirilmesi önemlidir. Öğrencinin aktif katılımı, kendi bakış açısını ifade edebilmesi, yaparak yaşayarak derse katılımı öğrencinin kendi bilgisini oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Yani öğrenciler öğretmen ve kitaplardan aldığı bilgilerle sınırlı kalmayarak gerektiği zaman resim yaparak, şarkı söyleyerek, oyun oynayarak kısacası mutlu olduğu yeni bir Hayat Bilgisi dersi ortamına girmelidir (Sargın, 2016, s. 3).

Farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin bulunduğu birleştirilmiş sınıflar ile aynı gelişim özelliklerini taşıyan öğrencilerin olduğu müstakil sınıflarda öğretim sürecinde farklılıklar oluşmaktadır. Bu bağlamda birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde hızlı bir değişimin ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişim ve dönüşümü yaşayan toplumlar siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerden birbirinden farklı gelişmelere tanık olmaktadır. Bu değişim ve dönüşümün en çok etkilediği alanların

başında şüphesiz ki eğitim bulunmaktadır. Toplamların gelişim ve kalkınma düzeylerini belirleyen en önemli etken olan eğitim çağdaş, demokratik, çevresine faydalı, üretken bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim sayesinde yanlış davranışlarımızı değiştirmemiz, yeni bilgiler öğrenmemiz, değer yargılarımızı oluşturmamız başarabileceğimiz etkinliklerdir. Kısaca eğitim hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır.

Eğitimin uygulama alanları olan eğitim kurumları; üretebilen, eleştirebilen, yeni fikirler geliştirebilen bağımsız ve yaratıcı düşünebilen, muhakeme becerisi olan, problemlere çözüm üretebilen, kendi düşünce tarzını yansıtabilen bir kitle oluşturmaları ve bu kitlenin toplumsallaşmalarıyla birlikte yaşadıkları toplumun kültürünü ve tarihini tanımlarını sağlayarak, topluma uyum sağlayabileceği davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla hareket eden okullardaki bireyler daha mutlu ve üretken olabilir. Yaşam tarzımızı bu şekilde oluşturabilmek ve geliştirebilmek için Hayat Bilgisi dersinin belirleyici ve işlevsel yönü önem arz etmektedir. Hayat Bilgisi dersi, günümüzde iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek, bireylere yaşadıkları toplumla ilgili önem arz eden bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmayı amaçlar diye tanımlayabiliriz. Ayrıca Hayat bilgisi, ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilere yaşamda karşılaştıkları sorunlarını çözmeve gerçek yaşam ile ilgili tecrübeler kazanmasını amaçlayan bir derstir (MEB, 2018, s. 8).

Hayat Bilgisi dersi bireyleri yaşamdan koparmadan günlük hayatta karşılaşılabileceği durumlarla karşılaştırır. Günlük hayatında gerek sosyal ilişkileri gerek karşılaştığı sorunlara çözüm bulmalarına gerek bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Bu da Hayat Bilgisi öğretiminin yaşamla iç içe olduğunu ve yapılandırmacı yaklaşımı esas aldığını göstermektedir. Hayat Bilgisi dersi yapılandırmacı yaklaşımla yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasına imkân verdiğinden öğrencilerin gelişmelerine ve önceki bilgilerinin üstüne yeni bilgiler inşa etmelerine yardımcı olur. Böylece ilköğretimin ilk kademesinde önemli bir yer edinir (Karaca, 2008, s. 24-26).

Hayat Bilgisi öğretiminin verimliliğini etkileyen faktörler vardır. Bu faktörlerden biri eğitimin verildiği kurumun türüdür. Kurumun müstakil sınıflı ya da birleştirilmiş sınıflı olması önem arz etmektedir. Ülkemizin sosyo-ekonomik durumları ve coğrafi koşulları nedeniyle özellikle kırsal kesimlerde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmanın hayat bilgisi öğretimi okul türünün etkisinin ortaya çıkartılmasına

ve elde edilen veriler ışığında çözüm bulunmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların daha sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarını ve görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma nicel ve nitel boyutlar içerdiğinden, amaçlar nicel ve nitel olarak iki çerçevede ele alınmıştır.

1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt amaçlar aşağıda verilmiştir:

1. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ölçeğin sevmeye, değer verme ve önemseme alt boyutlarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin hayat bilgisi dersini sevmeye, derse değer verme ve derse önemsemelerine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin hayat bilgisi dersini sevmeye, derse değer verme ve derse önemsemelerine ilişkin tutumları öğretmenlik yaptıkları sınıf türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin hayat bilgisi dersini sevmeye, derse değer verme ve derse önemsemelerine ilişkin tutumları hizmet sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt amaçlar aşağıda verilmiştir:

1. Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemler nelerdir?
2. Hayat bilgisi dersi yürütülürken yaşanan problemlerin kaynakları nelerdir?
3. Hayat bilgisi dersinin daha etkili yürütülmesi için neler yapılabilir?
4. Hayat bilgisi dersinin önemi ve diğer derslerle ilişkisi nasıldır?

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşığıda belirtilen varsayımlara dayalı olarak yürütölmüştür.

1. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğini ve görüşme formunu öğretmenlerin samimiyetle cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğini ve görüşme formunu öğretmenlerin eşit imkânlarda cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Aksaray ilinde aştırmaya katılmaya gönüllü olan birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerle,

2. 2018–2019 eğitim-öğretim yılı ile

3. Araştırmacının ulaşabildiğı kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın bu bölümü, araştırmada kullanılan bazı kavramların ne anlamda kullanılacağını ifade etmektedir.

Birleştirilmiş Sınıf: Birden fazla şubenin bir sınıfta birleştirilmesi sonucunda oluşan gruptur (Erdem, 2015, s. 13).

Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi: Ülkemizde özellikle köy ve kırsal yerleşim merkezlerinde rastlanılan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda iki veya ikiden fazla sınıfın bir derslikte bir öğretmen ile eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütölmesidir (Samancı, 2015, s. 1).

Hayat Bilgisi: Hayat Bilgisi dersi, çocuğun ruhsal durumu dikkate alınarak yaşadığı toplumsal çevre ile uyumunu sağlayan, birbirinden farklı disiplinlerin oluşturduğu, bireyi yaşamla ilgili bilgilerle donatan, bireye dönük, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretme anlayışları çerçevesinde bireye faydalı olabilecek bilgileri veren ve bireyi öğrenim basamaklarına hazırlayan bir derstir (Tay ve Yıldırım, 2013, s. 87).

Öğretim: Öğretme faaliyetlerinin planlı ve kontrollü bir şekilde yapılabilmesi için kullanılacak araç ve gereçleri tedarik etme ve süreçte rehberlik faaliyetinde bulunma eylemidir (Erden, 2007, s. 19).

Tutum: Bireyin davranışlarına yön veren ve deneyim edilerek öğrenilebilen bir unsurdur (Tavşancıl, 2014, s. 65).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin ayrıntılı olarak açıklamalarına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Birleştirilmiş Sınıf

2.1.1. *Birleştirilmiş Sınıf Kavramı*

Birleştirilmiş sınıf genelde kırsal kesimlerde görülen, öğrenci sayısının yetersiz olduğu ve bu sınıflara ayrı öğretmen verilememesinden dolayı iki veya daha fazla sınıfın bir grup halinde birleştirilmesiyle oluşmuş sınıflardır. Birleştirilmiş sınıflar, birden fazla sınıfın, bir grup oluşturarak bir öğretmen kontrolünde birlikte çalışmasıdır (Binbaşıoğlu, 1999, s. 1). Birleştirilmiş sınıflara az nüfuslu ilçe, köy, mahalle ve ya mezralarda daha fazla görülmektedir. Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve coğrafi şartları birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır (Atasever, 2012, s. 4-5). Dünyada ve ülkemizde eğitimde aktif bir şekilde kullanılan birleştirilmiş sınıf uygulaması insanların farklılık gösteren sosyo-ekonomik durumları, coğrafi şartları göz önünde bulundurulduğunda eğitimde varlığını devam ettireceği düşünülebilir. Çünkü birleştirilmiş sınıf uygulaması köy olgusuna dayanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflardaki öğretim sürecini anlamak için ilk önce birleştirilmiş sınıflarla ilgili tanımları açıklamak gerekir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ilköğretimde iki veya daha fazla sınıfın bir araya getirilmesi sonucu oluşmuş bir öğrenci kümesine bir öğretmen tarafından yapılan öğretimdir (Şahin, 2012, s. 3). Birleştirilmiş sınıf, öğrenci sayısının az olduğu ve sınıflara ayrı birer öğretmenin verilememesinden dolayı birçok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin tarafından yönetilen sınıftır (Oğuzkan, 1993, s. 33). Konuyla ilgili Tekışık (1989, s. 5-7) ise birleştirilmiş sınıf öğretimini; nüfusu az olan yörelerde, özellikle köylerde her sınıftaki sınıf mevcudunun azlığı, öğretmen ihtiyacı ve dersane eksikliği nedeniyle birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğretmen yönetiminde yapılan öğretim diye tanımlarken, Köklü' ye (2000, s. 8) göre birleştirilmiş sınıf, birçok şubenin bir sınıfta ve tek bir öğretmen yönetiminde, birlikte hareket etmeyi esas alarak oluşturulmuş bir sınıf olarak tanımlanabilir.

Birleştirilmiş sınıflı okullar; kırsal yerleşim birimlerinde yaşayan eğitim çağı olarak zorunlu durumdaki çocuklara, ilköğretim faaliyetlerini vermeyi amaçlayan ve bünyesinde birleştirilmiş sınıf bulunan okullardır (Doğan, 2000, s. 181-184). Ülkemizin fiziksel, ekonomik ve coğrafi koşullardan dolayı bu okullara duyulan gereksinim devam etmektedir. Farklı yerleşim yerlerinde var olan okul ihtiyacını karşılayabilmek için birleştirilmiş sınıflı okullar oluşturulmuştur. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, birleştirilmiş sınıf uygulaması her ne kadar köylerde uygulanan bir uygulama olarak görünse de ilköğretim sisteminin ilk kademesi için önem arz etmektedir.

2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulama Nedenleri

Ülkemizde eğitimde süregelen uygulamalardan biri birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasıdır. Birleştirilmiş sınıflardaki öğretim şekli ile müstakil sınıflardaki öğretim şekli farklılık göstermektedir. Birleştirilmiş sınıfların olduğu okullardaki öğrenciler bir ders içinde kendilerine daha fazla zaman ayırır ve bireysel olarak öğrenme gerçekleştirir. Bu uygulamada, yaş ve özellikleri farklı olan öğrenciler birbirleriyle sürekli iletişim halindedir. Gelişim, yaş ve hazırbulunuşluk düzeyleri farklı olan öğrenciler aynı ortamda ve aynı düzeyde öğretme-öğrenme yaşantıları geçirmektedir (Kılıç ve Abay, 2009, s. 626).

Yerleşim alanları küçük olan kırsal bölgelerde çalışan birçok öğretmen için, birleştirilmiş sınıflarda yapılmaya çalışılan öğretim, yeni bir uygulama, yeni bir eğitimsel bakış açısı değildir. Kırsal bölgelerin sosyal, ekonomik ve coğrafi şartlarının getirdiği bir zorunluluktur (Bilir, 2008, s. 19). O nedenle, ülkemizin kırsal yerleşim birimlerine ilköğretim hizmetini ulaştırmanın yolu birleştirilmiş sınıf uygulamasından geçmektedir. Bir diğer açıklamayla birleştirilmiş sınıf uygulaması kırsal alanlarda ikamet eden çocukların eğitim hakkını kullanmasına imkân ve fırsat vermektedir.

Birleştirilmiş sınıflardaki uygulama sadece bizim ülkemize özgü bir eğitim uygulaması değildir. Bütün sınıflarına yetecek sayıda öğrenci bulunmayan pek çok ülkenin yerleşim birimlerinde bu öğretim uygulaması aktif bir şekilde uygulanmaktadır. Bu sistem çoğu ülkenin eğitim sistemi içinde olan bir kavramdır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasını anlamak için uygulamayı zorunlu hale getiren şartları da bilmek gerekir. Bu konuyu Little (2001, s. 483) şöyle açıklamaktadır:

- Nüfus yoğunluğunun düşük olduğu yerleşim alanlardaki okulların, merkezlerden uzak olmaları ve öğrenci sayılarının yetersiz olmasından birleştirilmiş sınıf eğitimi yapılmaktadır.

- Daha önceleri, nüfusun çok yoğun olduğu zamanlar tekli sınıf eğitimi olmasına rağmen şimdi yeterli sayıda öğrenci olmadığından birleştirilmiş sınıf eğitimi yapılmaktadır.

- Öğrenci velilerinin çocuklarını bulundukları yerleşim alanına uzak olmayan daha iyi okullara gönderme istekleri kırsaldaki okulların öğrenci ve öğretmen sayısında azalmaya neden olmaktadır.

- Öğretmen sayısının yetersizliği, okula atanan öğretmenlerin görevine gitmemesi, tıbbi ya da başka bir nedenle raporlu olan öğretmenlerin olması gibi nedenlerde birleştirilmiş sınıf uygulamasını tetiklemiştir.

- Pedagojik sebeplerden dolayı bazı öğretmenler birleştirilmiş sınıfı tercih ederler. Bu durum eğitim sisteminde yapılacak genel bir yenileşmenin parçası olarak ortaya çıkmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okulların sayısını düşürebilmek için taşınmalı ilköğretim okullarını yaygınlaştırılarak alternatif üretilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda bazı köy okulları kapatılmış ve öğrencilerin taşıma merkezi olan yerlerde olan müstakil sınıflarda eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır (Yıldız, 2009, s. 24-25).

2.1.3. Verilere göre Dünyada Birleştirilmiş Sınıf Durumu

Sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar etkisiyle ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulamalarını kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak ülkemizde her ilde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullar bulunmaktadır. Ama birleştirilmiş sınıf uygulaması ülkemize özgü bir uygulama değildir. ABD, Japonya ve Kanada gibi ülkelerde dâhil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır (Erdem, 2015, s. 16).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması 19. yüzyılın sonlarına doğru dünyada yaygın olarak kullanılan bir model olmuştur. Sanayi devrimi ve şehirleşme ile birlikte önemini

kaybederek yerini klasik sisteme bırakmıştır.1960'dan sonra iyice etkinlik alanı daralan birleştirilmiş sınıf modeli 1980'den sonra "küçük okullar" adıyla tekrar yaygınlaşmaya başlamıştır. Dünya üzerinde birçok ülkeden sistematik güncel verilerin elde edilememesinden dolayı birleştirilmiş sınıfların dünya üzerindeki yaygınlığını kesin olarak bilinmemesine neden olmuştur (Little, 2001, s. 482).

Eldeki veriler gelişen, gelişmekte olan ve gelişmemiş olan ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulamasının var olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş sınıflı okulların yaygınlığını ilişkin farklı yıllarda farklı ülkeler için verilen bilgiler aşağıdaki gibidir (Aksoy, 2008, s. 4-6; Bilir, 2008, s. 6-7; Bayar, 2009, s. 8-10).

- Amerika Birleşik Devletinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okul sayısı düşüktür.1996 yılında yapılan araştırmaya göre 20 eyaletteki birleştirilmiş sınıf oranı %5'tir. Bazı eyaletlerde %3'e kadar düşmektedir.
- Fransa'da 11.000 köy okulu tek öğretmenlidir. Yeni Zelanda'da ilkokullarının üçte birinde bir ya da iki öğretmen görev yapmaktadır.
- Kanada'da sınıfların yedide biri en az iki farklı yaş grubundan oluşmaktadır ve öğrencilerin beşte biri birleştirilmiş sınıflardan oluşmaktadır. Aynı zamanda birleştirilmiş sınıflar, şehir merkezinde kırsaldan daha fazladır.
- Avustralya'da 1988 yılında Territories'in kuzeyindeki okullardaki birleştirilmiş sınıf oranı %40'tır.
- Endonezya'da 20.000, Çin'de ise 420.000 birleştirilmiş sınıflı okul eğitim öğretim hizmeti vermektedir. Latin Amerika ülkelerinden Meksika'da ilköğretim okullarının % 22'sini, Honduras'ta %88'ini ve Belize'de %50'sini birleştirilmiş sınıflı okullar oluşturmaktadır. Kanada, Amerika ve Fransa'nın kırsal bölgelerinde yaklaşık olarak11.000 tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okul bulunmaktadır (Gems, 2003, s. 2).
- Avusturya'da ilköğretim okullarının % 25'i bir, iki ya da üç sınıflı okullardır. Almanya'da birleştirilmiş sınıflarda 80.000 öğrenci vardır. İsviçre'de tüm sınıfların %23'ü birleştirilmiş sınıflardan oluşmaktadır (Veenman, 1995, s. 321-323).

2.1.4. Verilere göre Türkiye'de Birleştirilmiş Sınıf Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılı içinde elde edilen sayısal verilerine göre, bütün şubelerin bir arada okuduğu öğrenci sayısının 31 bin 165 iken bütün şubelerin bir arada olduğu birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmen sayısının da 1731 olduğu belirtilmiştir. İki sınıf bir arada birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda eğitimini devam ettiren öğrencilerin sayısı geçen sene 98 bin 732 iken iki sınıf bir arada görev yapan öğretmenlerin sayısı da 4423 kişi olarak ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının verilerinde üç şubenin birleştirildiği sınıflarda okuyan öğrenci sayısı 6 bin 627 diye açıklanırken üç şubenin bir arada birleştirildiği sınıflarda görev yapan öğretmen sayısının da 449 olduğunu belirtilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılındaki verilerde birleştirilmiş sınıflarda eğitimine devam eden öğrenci sayısının 135 bin 924 olduğunu ve birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim sürecini devam ettiren öğretmen sayısının da 6 bin 603 olduğu görülmektedir (MEB, 2016, s. 64-65).

Ülkemizde en fazla birleştirilmiş sınıf uygulaması Doğu Anadolu Bölgesinde görülmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'ni sırasıyla Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Ege Bölgesi ve Marmara Bölgesi takip etmektedir (MEB, 2016, s. 66). Doğu Anadolu Bölgesinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının diğer bölgelerden fazla olmasının sebepleri arasında bölgenin sürekli diğer illere göç vermesi ve doğa koşulları etkili olmaktadır. Karadeniz bölgesinde de Doğu Anadolu Bölgesinde olduğu gibi doğa koşulları ve göç birleştirilmiş sınıf uygulamasının fazla olmasının sebepleri arasındadır. Marmara Bölgesinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının diğer bölgelere göre az olmasında ekonomik gelişmişlik ve eğitim, ulaşım olanaklarının fazla olması söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılı sayısal verilerine bakıldığında birleştirilmiş sınıf uygulamasının en fazla olduğu iller 954 okul ile Şanlıurfa, 808 okul ile Samsun ve 746 okul ile Erzurum'dur. Bu illeri sırasıyla Samsun, Diyarbakır ve Adıyaman izlemektedir. Büyük illerde de birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu bilinmektedir. Ülkemizin en kalabalık şehri olan İstanbul'da 39 ilkokulda 1314, Ankara'da 149 ilkokulda 3.831 ve İzmir'de 271 ilkokulda 8 bin 423 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu okullara devam ettiği görülmüştür. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının en az olduğu il ise 7 okul ile Yalova'dır (MEB, 2005, s. 96-100).

2.1.5. Verilere göre Aksaray İlindeki Birleştirilmiş Sınıf Durumu

Türkiye’de her kentte birleştirilmiş sınıflı okul mevcut olduğu gibi bu çalışmanın yürütüldüğü Aksaray ilinde de birleştirilmiş sınıflı okullar mevcuttur. Aşağıdaki tabloda araştırmanın yürütüldüğü 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ilişkin Aksaray’daki okulların durumu gösterilmiştir.

Tablo 1

Aksaray İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı	Toplam Okul Sayısı	Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Yapan Okul Sayısı	Yüzde (%)	Toplam Sınıf Öğretmeni Sayısı	Birleştirilmiş Sınıflarda Görevli Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Merkez	110	22	20	1075	53	5
Ağaçören	3	0	0	16	0	0
Eskil	34	23	67	125	49	39
Gülağaç	16	4	25	76	6	8
Güzelyurt	11	5	45	46	17	37
Ortaköy	17	7	41	99	14	14
Sarıyahşi	1	0	0	9	0	0
Sultanhanı	6	1	16	44	1	2
TOPLAM	198	62	31	1490	140	9

Kaynak: Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ildeki 8 ilçenin 6’sında birleştirilmiş sınıflı okulların olduğu görülürken 2 ilçede birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okul bulunmamaktadır. İldeki 198 okulun 62’si birleştirilmiş sınıflı okuldur. Tabloda Aksaray İlindeki okullarda toplam 1490 öğretmen görev yaparken bu öğretmenlerin %9’u yani 140 öğretmen birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yaptığı anlaşılmaktadır. Aksaray ilinde en fazla birleştirilmiş sınıf uygulamasının Eskil ve Merkez ilçelerinde yapılmasında iki bölgenin de yerleşim yapısının dağınık olması ve çok fazla göç vermesinin etkisinin olduğu söylenebilir.

2.1.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, nüfusu yeterli olmayan yerlerde bir sınıfı oluşturan öğrenci sayısının azlığı, öğretmen eksikliği gibi sebeplerden dolayı zorunlu hale gelmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim müstakil sınıflara göre daha karışık ve zordur. Genelde birleştirilmiş sınıflar köylerde olduğu için öğretmenin bulunduğu köyün gelenek ve göreneklerini, tarihçesini, ekonomik, coğrafi ve toplumsal yapısını iyi araştırması gerekir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda tek öğretmen, iki öğretmen veya üç öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmen sayısının bu şekilde olduğu okullarda ilköğretim programlarının uygulanışına ilişkin esaslar aşağıdaki gibi verilmiştir.

Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda, öğretmen “1.2.3.” sınıf Hayat Bilgisi temaları ile “3.4.” sınıf Fen Bilimleri ve “4.” Sınıf Sosyal Bilgiler ünitelerini tek bir grup olarak ele almalıdır. Böyle sınıflardaki 1.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kazanımı ile sayı kavramını kazandırma kazanımları önemli hale gelir ve bu kazanımlara daha fazla zaman ayrılabilir. Eğitim-öğretim döneminde belirlenen kazanımlara ulaşımı zorlaştırdığı için verimsiz bir birleşme şekli diyebiliriz (Yıldız, 2009, s. 29)

İki öğretmen ve iki dersliğin olduğu okullarda 1.ve 2. sınıflara bir öğretmen, 3. ve 4. sınıflara da bir öğretmen düşecek biçimde oluşturulur. Ama bazı sınıfların fiziki yapısı bu durumu değiştirebilir. Öğretmen tarafından pek arzu edilmese de 1.sınıflar bağımsız 2. , 3. ve 4. sınıflar bir arada olacak şekilde sınıflarda oluşabilir. Böyle durumlarda birleştirilmiş sınıf öğretmeni 4.sınıf konularını sürekli işlemesi gerekir. Birleştirilmiş sınıflarda okulun idari işlerini yürüten müdür yetkili öğretmen genellikle 1.sınıfları almamaktadır.

Üç öğretmenin görev yaptığı okullarda ise 1. ve 4. sınıflar bağımsız müstakil eğitim verirken 2. ve 3. sınıflar birleştirilmiş sınıf uygulamasına tabi olmaktadır. Böyle durumlarda 2. ve 3. sınıfların öğretmeni, ikinci sınıftan başlayarak ikinci sınıf ve üçüncü sınıf diye devam etmesi gerekir. Birinci sınıf öğretmeni sadece birinci sınıf ünitelerine, dördüncü sınıf öğretmeni de dördüncü sınıf ünitelerine göre çalışmalarını planlamalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda özel beceri ve yeteneği önemli kılan dersler (görsel sanatlar, müzik. Beden eğitim ve spor, serbest etkinlik) diğer derslerle ilişkili olacak şekilde okulun tümüyle birlikte işlenebilir (Erdem, 2015, s. 14).

2.1.7. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Şekilleri

Birleştirilmiş sınıflar öğretmen ve öğrenci sayısı dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu oluşum Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kararları doğrultusunda oluşturulur. Aşağıdaki Tablo, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kararı çerçevesinde oluşturulmuştur.

Tablo 2

Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

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

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 2 incelendiğinde bir öğretmenin çalıştığı birleştirilmiş sınıflarda tüm sınıflar birleştirilerek tek bir öğretmen tarafından eğitim- öğretim yapılır. Birleştirilmiş sınıf biçimleri içerisinde yönetilmesi ve kontrol edilmesi en zor olan biçimdir. Kazanımların tamamı için etkinlik yaptırmak diğer sınıflara göre bu tür sınıflarda daha güçtür. İki öğretmenin görev yaptığı birleştirilmiş sınıflarda 1 ve 2. sınıf öğrencileri bir grup, 3 ve 4. sınıf öğrencileri bir grup olacak şekilde birleştirilmeleri tavsiye edilir. Fakat öğrenci ve derslik sayısı gibi faktörler göz önünde bulundurularak çeşitli modeller düzenlenebilir. (1) ve (2+3+4) ya da (1+2+3) ve (4) gibi modellemeler yapılabilir. Üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda normal koşullarda 1. sınıf bağımsız, 2 ve 3. sınıf öğrencileri bir grup, 4. sınıf bağımsız olacak şekilde uygulama yapılması önerilir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak farklı modeller düzenlenebilir. (1+2) ve (3) ve (4) olabileceği gibi (1) ve (2+3) ve (4) şeklinde de olabilir.

2.1.8. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Yöntemleri

2.1.8.1. Öğretmenli Ders Saatleri

Öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda yürütülen öğretim sürecini; öğretmenli ve ödevli ders saatleri olarak iki şekilde gerçekleştirmektedir (Akbaşlı ve Pilten, 1999, s. 20). Bu sınıflarda “öğretmenli saatler” ders öğretmenin direkt olarak öğrencilerle irtibata geçip onlarla ilgilendiği süreleri kapsar. Öğrencilerle birlikte hareket eden öğretmen, ders işlerken aynı zamanda diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan derste

kazandırılması istenen kazanımların öğrenci tarafından uygulanmasına yol gösterip örnek olmaya çalışarak, farklı araç ve gereçler kullanarak önem arz eden konuları vurgular ve öğrencilerin sıkıntılarına çözüm bulmaya çalışır (Fidan ve Baykul, 1997, s. 5-6). Öğretmenin olduğu derslerde anlatılacak konular öğrencilerin bireysel çalışmayla anlayamayacağı, karışık ve ilk defa görecekleri konular olmasına dikkat edilmelidir. Bireylerin seviyelerini aşan ve öğrencilerin öğrenme sürecinde zorluk çekebileceği konular, öğretmenli derslerde incelenerek işlenmelidir (Doğan, 2000, s. 183).

Öğretmenlerin, öğretmenli ders işleme sürecinde dikkat etmesi gereken konular vardır. Bunlar;

- Öğretmen derse hazırlıklı gelmelidir.
- Planlamasında zamanı iyi planlamaya dikkat etmelidir
- Öğretmen öğrencilerin kendi başlarına öğrenemeyeceği konuları özellikle ele almalıdır.
- Öğretmenli derslerin diğer derslerle ayrı olacak şekilde düzenlenmemesine dikkat edilmelidir.
- Öğretmenin en önemli vazifesinin öğrencilere rehberlik edip onların bireysel öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlamak olduğu unutulmamalıdır.
- Öğretmenlerin, ödevli ders saatlerinde işleyeceği faaliyetler düzenli bir biçimde takip edilmelidir ve ödevli saatlerde yaptıkları faaliyetler sınıfla birlikte değerlendirilmelidir.
- Ortak derslerin ders programında peş peşe iki saat olması durumunda, iki sınıfın konusu birlikte işlenemiyorsa, dersin diğer saatinde de diğer sınıfın konusu işlenebilir.
- Öğrencilerin Ödevli saatlerde yaptığı çalışmalar hep beraber değerlendirilmelidir (Akbaşlı ve Pilten, 1999 s. 2-3; Sınmaz, 2009 s. 19; Şahin, 2012 s. 20).

2.1.8.2. Ödevli Ders Saatleri

Birleştirilmiş sınıflardaki öğretim öğretmenlerle sürdürüldüğü gibi öğretmen tarafından öğrencileri ödevler verilerek de sürdürülmektedir. Palavan (2007, s. 28)'a göre; birden fazla şubenin beraber öğrenim göreceğinden dolayı birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim sürecinin çok iyi bir şekilde planlanması ve düzenlenmesi gereklidir. Planlama sürecinde sınıf öğretmeni konuların işlenişlerine göre öğrencilerin

farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenin süreçteki en önemli problemi, gelişim özellikleri birbirinden farklı olan öğrencilerle bilgi seviyeleri açısından önemli farklar bulunan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfa birlikte eğitim vermek zorunda kalmasıdır.

Doğan' a (2000, s. 181-184) göre öğretmensiz geçen derslerde öğrenciler kendi kendilerine çalışarak hazırbulunuşluklarını ve ilk kez öğrenecekleri konuları, o konuyla ilgili bilgi ve beceri seviyelerini arttırmaya çalıştıkları ders süreleridir. Öğretmenin olmadığı ders saatlerinde işlenen temanın önemli görülen yerleri tespit edilmeli ve bu önemli yerler öğretmensiz çalışacak öğrencilere ders başlamadan açıklanmalı ve gerekli bilgilendirme yapılmalıdır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu okullarda öğretimin başarılı olması için özellikle ödevli derslerde öğrencilerin bireysel yaptıkları çalışmalara dikkat edilmelidir (Fidan ve Baykul, 1997, s. 5-6). Bundan dolayı öğrencilerin bireysel olarak çalışması önem arz etmektedir. Özellikle öğretmenin olmadığı derslerde karışıklığın yaşanmaması için çalışmalarda hem süreç iyi planlanmalı hem de süreçte öğrencilerin hangi çalışmaları yapacağı tesadüfe yer bırakılmaksızın ayrıntılı bir şekilde açıklanmalıdır (Erdem, 2015, s. 163).

Öğrencilere öğrenmeyi öğretmek öğretmensiz geçen ödevli derslerde en önemli amaçtır. Verimli çalışma ve öğrenme tekniklerinin öğrenciler tarafından bilinmesi ve uygulanması derslerdeki başarı düzeyini artıracaktır. Bunun için öğrencilere devamlı, verimli çalışma yöntemleri, okuduğunu anlama, sözlük kullanma, harita okuma, gözlem yapma, kompozisyon yazma gibi faaliyetler ve sessiz okuma, not alma, özet çıkarma gibi çalışmalara ait beceriler kazandırılmalıdır (Fidan ve Baykul, 1997, s. 6-7).

Ödevli derslerin verimli olması için özellikle üzerinde durulması gereken bazı kurallar vardır. Bunlar;

- Planlama sürecinde öğretmenler çok dikkatli olmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini kontrol edebilmeleri sağlamaya yönelik bir fırsat olarak bakılmalıdır.

- Öğrencilere yapılacak etkinlik hakkında etkinliklere başlamadan önce yazılı ve sözlü olarak bilgi verilmelidir.
- Bireysel çalışmalardan alınacak verimi artırabilmek için sonuçların değerlendirilmesi gerekliliği önemli hale gelmektedir.
- Öğrencilerin bireysel vakit geçirecekleri bu saatler önceden öğrendikleri bilgilerinin üzerine yeni bilgileri koyacak biçimde düzenlenmelidir.
- Bu derslerde öğrenciler için önemli olan bu ödevlerin amacı onları oyalayıp sessiz bir ortam sağlamak değildir. Bu derslerin amacının kendi kendilerini kontrol ederek yapılacak çalışmalarla bir şeyler öğrenip beceriler kazanmak olduğu anlatılmalı, uygulanacak faaliyetler öğrencilerin ilgileri, dikkatlerini çekici ve yeteneklerini geliştirici türden olmalıdır.
- Öğretmenin olmadığı derslerde yapılan faaliyetlerin dersin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını tespit etmek için kesinlikle bir değerlendirme yapılmalıdır. Aksi halde öğrenci geri dönüt alamayacağı için yanlış öğrenmeler oluşabilir ve değerlendirme yapılmadığını far eden öğrenci çalışmasını aksatmaya başlayabilir (Akbaşlı ve Pilten, 1999, s. 20).

2.1.8.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrencilerin Kendi Kendine Çalışmaları

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin bireysel çalışmalarının önemi her geçen gün artmaktadır. Öğretmen bir şubeyle ders işlerken diğer şubedeki öğrencilerin bireysel çalışma yapması gerekmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler tek başlarına çalışmayı öğrenmeleri gerekir. Bu süreç bireyin karşılaşabileceği sorunlara çözüm üretmesini, bireysel çalışmayı öğrenmesi ve yaşamını bu şekilde sürdürmesini sağlar. İyi planlanmış birleştirilmiş sınıflarda öğretim süreci öğrencilerin bireysel çalışma süresi boşa geçmiş bir süre olmaktan çok büyük bir kazanç ve fırsat olabilir (Köksal, 2009, s. 55). Bir temayı ister eğitmen öğretsin; isterse kişi bireysel çalışmalarla öğrensin, her zaman birey ile konu arasında bir ilişki vardır. Bu ilişki kişinin derse olan tutumunu olumlu etkiler.

Bireysel çalışmaların olduğu birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere verilebilecek çalışma ödevlerinin bir kısmı sesli faaliyetler olurken bazıları da sessiz çalışmalar olabilir. Tek dersliğin olduğu birleştirilmiş sınıflarda, öğretmen bir sınıfla ders işlerken diğer sınıflar için çok sessiz çalışma ödevleri verilebilir. Birden fazla dersliğin olduğu

durumlarda ise sesli ya da küme tekniği gerektiren çalışma ödevleri verilebilir (Binbaşıoğlu, 1999, s. 66-67).

Birleştirilmiş sınıflarda bireysel çalışmanın önemi aşağıdaki maddelerle ifade edilebilir;

- Öğretmenle beraber işlenen derslerde işlenecek konuların ince ayrıntılarını öğrenmek ve öğrenilenlerini uygulamalı yapmak.
- Öğrenilen bilgileri çeşitli alanlarda kullanarak elde edilen bilginin transferini sağlamak ve bilgiyi düzenli bir şekilde tekrarlamak.
- Öğrencilere öğrenme sürecinde sorumluluk vermek, öğrencilerin çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak bireysel çalışma becerisi kazandırmak.
- Öğrencilere planlı bir şekilde çalışma alışkanlığı kazandırmak.
- Süreçte araştırma ve inceleme becerilerini kazandırarak öğrencinin problemleri farklı bakış açılarıyla çözmesine yardımcı olmak ve eleştiri becerisini geliştirmek.
- Sınıf içinde bulunan farklı şubelerdeki öğrencilerin birlikte hareket etmelerini sağlamak.

2.1.9. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Avantajları

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının birçok sınırlı yönü olmasına rağmen bazı avantajları şu şekilde sıralanabilir:

- Küçük yerleşim birimlerinin ve nüfusun az olduğu kırsal alanların tamamına okul yapmak biraz zordur. Bu tarz yerlere müstakil sınıf yerine bir ikili sınıflı okullar yaparak kırsal bölgelerdeki yerleşim alanlarına daha çok okul yapılma fırsatı oluşur.
- İki ve daha fazla sınıfa bir tane öğretmen görevlendirilmesi ülke tamamındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak adına güzel bir yoldur (Erdem, 2015, s. 18).
- Öğrencilerin birlikte hareket etmelerini sağlayarak onların öğrenme sürecinde birbirlerinden faydalanmalarını sağlar.

- Birleştirilmiş sınıflarda ders süresinin çoğu ödevli ders saatleri şeklinde geçer. Bu da öğrencilerin bireysel çalışma, bireysel öğrenme ve otokontrol gibi öz denetim becerilerini geliştirebilme, bir konu hakkında araştırma yapabilme gibi zihinsel becerilerini gelişmesine olanak sağlar (Köksal, 2009, s. 4).

- Öğrencilere önceki yıllara ait eksik kalan ve tamamlanamayan konuları tamamlama imkânı verir. Örneğin; okuma yazma problemi yaşayan ikinci sınıf öğrencisi birinci sınıfla aynı sınıf ortamında bulunduğu için bu eksikliğini tamamlama imkanı bulabilir (Abay, 2006,s. 17).

- Birleştirilmiş sınıfın olduğu kırsal kesimlerdeki okulların çalışma şartları sıkıntılı ve imkânları kısıtlı olabilir. Bu nedenle öğrenciler okul işlerinde sorumluluk üstlenebilir. Sorumlulukları dahilindeki işleri yapan öğrenciler elde ettikleri bilgi, tecrübe, beceri ve üretici güçlerini tüm hayatları boyunca kullanırlar. Bu da öğrencileri daha becerikli ve yaratıcı bir insan olarak yetiştirmelerine yardımcı olur (Doğan, 2000, s. 26).

- Köyün merkezinde olan okul, aynı zamanda çevresindeki büyükler içinde sosyal ve kültürel çalışmalar yapma imkanı verebilir. Bu bakış açısıyla hareket eden köy öğretmeni öğrencilerin yanında toplumun kalkınmasına da yardımcı olur (Karagöz, 1966, s. 13).

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin çok yüksek olması önemlidir.

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim süreci planlı bir şekilde yürütülürse, öğrencilerin ilgi duydukları ve yeteneklerini sergilemeye çalıştıkları alanlarda bireysel olarak gelişmeye imkan vermek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamlarını oluşturma imkanı sağlayabilmektedir (Köksal, 2009, s. 11).

- Birden fazla sınıfın olduğu bu sınıflarda öğretmen tüm sınıfla aynı anda ders işleyemeyeceği için üst şubelerdeki başarılı öğrencilere alt şubelerdeki öğrencilerle ilgilenmeleri için sorumluluk verebilir. Bu da öğrencilerin görev alma bilinçlerini geliştirir.

2.1.10. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar; idari işleyişi, öğretim programlarının uygulanmaya süreci, temel amaçları ve şartları gibi özgün bazı özellikleri ile diğer okullardan ayrılmaktadır. Bu özellikler bazı problemlerin yaşanmasına ortam hazırlar (Abay, 2006, s. 18).

Bu problemleri şöyle sıralanabilir:

- Sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin çoğu birleştirilmiş sınıflarda yapılan öğretim faaliyetleri ile ilgili yeterli eğitimi almamışlardır (Köklü, 2000, s. 34).
- Dört şubeye aynı sınıfta eğitim veren öğretmenler sınıftaki öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını ve durumlarını dikkate almayıp bireysel eğitim uygulamayabilirler.
- Tecrübesiz öğretmen, bir sınıfta ders işleme süreci devam ederken diğer sınıflarla nasıl bir çalışma yapacağını bilemeyebilmekte ve teorik bilgiye sahip olsa da uygulamada eksikleri yaşayabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenin mesleğe olan bağlılığını olumsuz etkilemektedir (Abay, 2006, s. 18).
- Bu sınıflarda öğretmene ek görevler ve sorumlulukları verilmektedir. Öğretmen sınıf içi sorumlulukları ile beraber aynı zamanda okul idari görevini üstlendiğinden bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir.
- Birleştirilmiş sınıfların maddi olanaklarının sınırlı olması eğitim öğretim sürecine olumsuz etki eder. Öğretmenler derslerin uygulama boyutunda kullanmak üzere araç-gereç ve materyal bulamamaktadır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretim programı, eğitimin verileceği kırsal kesimin gerçekleriyle örtüşmediğinden ihtiyaçlara cevap verememektedir. Program hazırlanırken şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam imkânlarını uyumlu göstermek beraberinde birçok sorunu getirir (Mıhçı, 1983, s. 13).
- Öğretmenin dersi daha nitelikli işlemek için yaptığı hazırlık birden fazla şubenin varlığı ve bu şubelerin kazanımlarının fazlalığından dolayı harcanan zaman ve enerjiyi artırmaktadır. Öğrencilere bireysel çalışma yöntemlerini öğretmek ve bunu etkili biçimde

kullanabilmek için yapılacak planlama ve hazırlık zaman kaybına sebep olmaktadır (Köksal, 2009, s. 12).

- Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu köylerde görev yaptıkları için öğretmenlerin bulunduğu çevreye uyum ve sürece alışma problemi yaşarlar. Bulundukları yerlerin yetersiz olmasından dolayı oradan kurtulmanın yolunu bulmaya çalışırlar. Bu çabada birleştirilmiş sınıflarda öğretmen sirkülasyonunu artırmaktadır (Doğan, 2000, s. 18).

- Hayatlarını idame ettirebilmeleri için tarım ve hayvancılıkla uğraşan kırsal yerleşim alanındaki aileler, ilkokul çağındaki çocuklarını iş gücü olarak kullanırlar. Bunun yanında birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli sebeplerden kaynaklı okula devam etmeme problemi, onların derslerde ve okulda yapılan faaliyetlerden geri kalmasına ve eğitim süreçlerinin olumsuz etkilenmesini sebep olur (Doğan, 2000, s. 241).

- Birleştirilmiş sınıflardaki en belirgin problemlerden birisi de eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılan sürenin yeterli olmamasıdır. Bu yetersizlikle beraber öğretmenin aynı zamanda idari işleri de yapması da sürece zarar vermektedir.

2.2. Hayat Bilgisi

2.2.1. Hayat Bilgisi Dersi

Hayat bilgisi dersi ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Hayat bilgisi dersi yaşamda karşılaştığımız değişimleri daha iyiye ulaştırmak için temel oluşturduğu, hayatımızda değişimin her zaman olacağı ve bu durumun normal bir şey olduğunu öğrencilere kavratmayı amaç edinmiş bir derstir (Bektaş, 2009, s. 1-11).

Hayat Bilgisi dersi kendiliğinden ve toplum hareketlerinden ortaya çıkan gerçekle ispata dayalı bir ilişki kurma süreci ve bu sürecin sonucu olarak elde edilen gerçek bilgiler bütünüdür (Sönmez, 2005, s. 3-4). Binbaşoğlu (2003, s. 71) tanımında hayat bilgisi dersini, Çocuğun yaşadığı çevreye etkin, istekli ve başarılı bir şekilde uyum sağlamasını sağlayan bir ders olarak görerek çocuğun başarılı olması ve topluma kendini kabul ettirebilmesi için dersin önemini vurgulamıştır.

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin biline bilgilerden yola çıkarak bilinmeyen bilgileri anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Kaynağı hayattan aldığı için; öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri çevrelerine, yaşamlarındaki değişikliklerine ve karşılaştığı sorunlarla mücadelesine daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olarak özgüven duygusunu geliştirmektedir (Özkan, 2010, s. 10-11).

Bu açıklamaları dikkate alarak Hayat Bilgisi dersi için; Öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına uyum sağlayabilmeleri için üretebilen, sorgulayabilen, işbirliği yapabilen ve en önemlisi kendi kararlarını veren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olduğunu belirtebiliriz (Akbal, 2009, s. 7). Hayat Bilgisi yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı üzere; Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ya da Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji vb. bölüm alanlarının bir bütünüdür. Bütün derslerin merkezinde Hayat Bilgisi dersinin olduğunu söyleyebiliriz. Bundan dolayı derslerle ilgili temel bilgiler Hayat Bilgisi dersiyle çocukların zihninde yapılandırılmaktadır (Özden, 2006, s. 4).

2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi

2.2.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Dünyadaki Gelişimi

Hayat Bilgisi dersinin bir başlangıç tarihi yoktur. Ama düşünce temellerinin Eflatun(Platon)'la başladığı söylenebilir. Platon öğrenen kişinin eşyaya yaklaşmasını, onu görmesini ve kullanmasını gerekliliğini benimserken Aristo öğretimde genel bilgilere ulaşmanın gerçek hayattan başlayarak olabileceğini belirtir. Batıda eşyayı planlı olarak ilk defa ders konusu haline getiren kişi olan François Rabelais (1494-1553) de İlköğretimde Hayat bilgisi dersini önemli olduğunu belirtmiştir. Fakat “eşya dersi” nin öğretimi kapsamında asıl kurucusu Johann Amos Comenius’ dur. 1658 yılında kaleme aldığı “OrbicPictus” eseri ile Hayat Bilgisi dersinin öğretiminin önemini ve konularını belirtmiştir (Bektaş, 2009, s. 25).

Hayat Bilgisi dersini ilk sınıflarda en iyi şekillendiren kişi Comenius’tur. Fakat Orbic Pictus’un eğitime uygulanmasını görememiştir. Yakın zamana kadar Comenius tarafından ortaya atılan hayatı bir bütün olarak ele alma düşüncesi eğitimde kendini göstermiştir. Herbart çağdaş eğitimcilerin birçoğunu eğitim kapsamında etkilemiştir. Tarafsız, aklın ön planda olduğu ve bilimsel anlamda çalışmalar yapılarak eğitimin gelişebileceği görüşünü ilk öngörenlerdendir. Ülkemizdeki programlarda Hayat Bilgisi

dersi programı genellikle “vatandaşlık aktarımı” anlayışı kapsamında 2005 programına kadar hazırlanmıştır. İngiltere ve A.B.D. de ise içerik olarak birbirine benzeyen derslerde daha çok “bilimsel/problem çözme” anlayışı temeldedir (Karabağ ve Tay, 2009, s. 10-12).

Ülkemizde Hayat bilgisi dersi içeriği Almanya, Avusturya ve Rusya gibi ülkelerde “Eşya Tedrisi”, “Hayat ve Yurt” gibi isimlerle okutulduğu söylenebilir. Friedrich Herbart (1776-1841) toplu öğretimin kurucusu olarak öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesi için ilgiye sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. “Okul hayatın benzeri değil hayatın bizzat kendisidir.” şeklinde ifade eden J. Dewey (1859-1952) öğretimi toplulaştırmayı ilerletmiştir. J. Dewey’in öğretim yaklaşımı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında benzerlikler görülmektedir. “*Hayat ile hayat için*” sloganı ile eğitim-öğretim gerçekleştirebileceği uygulama okulu açan kişi O. Decroly (1871-1932) dir. “Toplu Öğretim” düşüncesi bu okulun açılmasıyla birlikte “Decroly Usulü” adını almıştır. Decroly toplu öğretim kapsamında sadece öğretim yapmayarak eğitime de gereken önemi vermiştir. Program kapsamında örnek gösterilen ülke Amerika’dır. Fakat Hayat Bilgisi dersi öğretim programı kapsamında ise Almanya model alınmıştır. Çünkü Almanya’da okutulan “sachunterricht”dersi ile ülkemizde okutulan “Hayat Bilgisi” dersi arasında birçok açıdan benzerlikler bulunmaktadır. (Bektaş, 2009, s. 25-26).

2.2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Türkiye’deki Gelişimi

2.2.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Hayat Bilgisi Öğretimi

Eğitim insanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar programlı ya da programsız bir şekilde olan bir olgudur. Cumhuriyet öncesi dönemlerde eğitim programı kapsamında yazılı kaynaklar yok denecek kadar azdır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 1). Hunlar ve Göktürkler zamanında ilköğretim töreler dâhilinde olup sorumluluk ailelerdedir. Uygurlar ve Karahanlılar zamanında eğitim kurumsallaşmaya başlamıştır. Bunu kültürel gelişimler ve dinin toplum üzerindeki etkisiyle açıklayabiliriz.

Osmanlı döneminde eğitim süreci hayır işi ve dini görev olarak görülmektedir. Okulların ihtiyaçları bağlı olduğu vakıflar tarafından karşılanıyordu. Osmanlılar döneminde ilköğretim kurumları olarak Sıbyan okulları eğitim vermektedir. 18. yüzyılda batıda modernleşme hareketinin başlamasıyla geleneksel okulların yanı sıra yeni ve

modern okullar açılmaya başladı. Bu durum cumhuriyet dönemine kadar ikili bir eğitimin oluşmasına neden oldu. Modern okullarda Mekteb-i Cedide, Mektebi Atike gibi hayata yönelik dersler Tarih, Coğrafya, Hesap, Hendese vb. yer almıştır. Sıyan mekteplerinde ise geleneksel eğitim devam ederek dini içerikli derslere yer verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 26). Hayat Bilgisi dersi tarihinin Osmanlı Dönemi 1869’lu yıllara dayandığı ve Cumhuriyet Dönemi’nde de programlarda bulunduğu görülmektedir (Karaca, 2008, s. 28).

2.2.2.2.2. Cumhuriyet Sonrası Hayat Bilgisi Öğretimi

Birçok yeniliğin başlangıcı olan cumhuriyetimizin ilanıyla yapılmaya başlayan yenilikler, kendini eğitim alanında da göstermiştir. Bu yeniliklerden Hayat Bilgisi dersi müfredatı da etkilenmiştir. Geçmişten günümüze ilköğretimin temel derslerinin başında yer alan Hayat Bilgisi dersi ile öğrenci yaşadığı toplumu ve çevreyi öğrenmeye başlar. Bu dersle kendini hayata hazırlayan çocuk kendini, doğayı, olayları anlamlandırır ve bilgileri beceriye dönüştürür (Şahin, 2009, s. 402).

Cumhuriyet döneminde ilköğretim programları, yeni rejimin felsefesi kapsamında incelenerek yeni düzenlemeler yapılmıştır. Ders saatlerinde yeni düzenlemeler yapılmış ve Hayat Bilgisi dersinin saatleri artırılmıştır (Akyüz, 2004, s. 317). Cumhuriyet Dönemi’nde süreçteki değişim ve ihtiyaca göre 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2004 yıllarında Hayat Bilgisi ders programı değiştirilmiştir (Karaca, 2008, s. 28).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında değişen toplumsal yapının halka daha kolay benimsetilmesi için bu yıllarda Hayat Bilgisi ders konuları da bu doğrultuda düzenlenmiştir (Yıldız, 2009, s. 6). Tarihsel olarak Hayat Bilgisi programlarında gelişim ve değişimlerinde etkisiyle kapsayıcı bir temel çatı oluşturulmasında, dersin zamanın şartlarına göre hep yaşam ile iç içe olması, okul ortamının hayat ile bütünleştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencinin normal yaşamında öğrendiği kazandığı becerilerin, okul ortamında da aynen gerçekleştirilmesi temel gayedir (Aykaç, 2011, s. 116).

1924 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

İlkokullar için oluşturulan ilk program Tanzimat Dönemi 1847 yılına kadar uzanmaktadır. Bundan sonra 1913 yılında “Geçici İlk Öğretim” kanunu ile programın

kapsamın genişletilmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte 1924 yılında "Tevhidi Tedrisat" kanunu ile değişiklikler yapılmıştır (Özden, 2006, s. 14).

Doğal olarak Cumhuriyet Dönemi'nde değişen birçok şeyle birlikte yeni toplum yapısının gereksinimlerine uygun olarak yeni müfredat ile ilgili çalışmalara da 1924 yılında başlanmıştır. Zaman içerisinde değişime uygun olarak Cumhuriyet Dönemi'nde birçok kez değiştirilen programlardan Hayat Bilgisi programı da etkilenmiştir (Şahin, 2009, s. 403). İlk olması sebebiyle proje niteliğinde hazırlanan 1924 programın yerine 1926 programı konulmuştur (Yolcu, 2014, s. 21).

1926 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul programı 1926 programıdır (Binbaşıoğlu, 2009, s. 379). Bu programda öğretimde "toplu tedris" ilkesi dikkate alınmıştır. Bu ilke özellikle Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanmıştır (Akyüz, 2004, s. 315). Bu programla birinci devrede Yurttaşlık Bilgisi, Tabiat Bilgisi ve Aile dersleri bir araya getirilerek Hayat Bilgisi dersi adıyla bütünleştirilmesiyle birlikte ikinci devrede ise aynı dersler Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri adıyla verilmeye başlanmıştır. Öğrenciyi yaşama hazırlama yönüyle çok önemli olan Hayat Bilgisi dersi gestalt psikolojisine göre de ana dersler arasında yer alır. Öğrenciyi bireysel ve sosyal olarak üst seviyelere çıkarmayı hedefleyen Hayat Bilgisi dersi ile çevreye ve topluma uyumu da sağlanır. 1926 yılı ilkokul programı ile toplu öğretim başlamıştır.

1926 yılından önce Tabiat Tetkiki, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Ziraat ve Hıfzıssıhha, Musahabat-ı Ahlakiye, Malumat-ı Vatanîye isimleri ile okutulan dersler ilkokul 1, 2, 3. sınıf kademelerinde bir araya getirilerek Hayat Bilgisi dersi ile verilmeye başlandı. 1926 programıyla 4 saat verilen Hayat Bilgisi dersinin amacı genç bireyleri aktif iyi vatandaş olarak yetiştirmektir (Karaca, 2008, s. 26-28).

İlköğretime verilen önem; 1845 yılında Abdülmecid'in yayınladığı "Hat" eserinde var olan cehaletin yok edilmesi, genel öğretim sürecini uygulanması ve dini eğitim ile birlikte yaşamı etkileyecek bir eğitimin ve öğretimin verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır (Bektaş, 2001, s. 7-8).

1936 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

1936 müfredatında her dersin amacının ne olduğu ve ders esnasında öğretmenin dikkat edeceği hususlardan bahsedilmiştir. Bunun yanında yenilenen programda eğitim-öğretim ile ilgili değişimlerin önemli hususları belirtilmiştir (Şahin, 2009, s. 405). Eski programda var olan eksiklikler ve abecenin kabulü 1936 programını gerekli kılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra yapılan değişikliklerin toplumsal olarak daha da içselleştirilmesi için 1926 programını temel alan yeni program uygulamaya konulmuştur. 1936 programında Hayat Bilgisi dersi 1. ve 2. devreler birbirleriyle bağlantılı hazırlanmıştır. Bu bağlamda 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi 4.sınıf zümre dersleri için bir bağlantı görevi görmüştür. 1939 yılında köy okulları için ihtiyaçlar doğrultusunda ayrı bir program uygulamaya girmiş ve Hayat Bilgisi dersine “Ziraat işleri” bölümü de konulmuştur (Yıldız, 2009, s. 6-7).

1948 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

1948 yılında hazırlanan program ile toplu öğretim çerçevesinde ilkokul 3.sınıfa kadar ki bütün dersler Hayat Bilgisi dersinin yan unsuru olarak görülmüştür. Gözlem, yaşam, iş ve deney dersi olarak görülen Hayat Bilgisi dersi böylece daha da merkeze alınmıştır (Yolcu, 2014, s. 38). 1948 öğretim programıyla geçmiş yıllarda hazırlanan programlara eklemeler yapılmış ve ders içerikleri fazlalaşmıştır. 1926-1936 Hayat Bilgisi dersi programında 4 ile 7 ünite var iken 1948 programında bu sayı 30’a çıkmıştır. Bütün derslerin Hayat Bilgisi dersi ile eşgüdümlü birliktelik sağlayacağı, ayrıca köy ve kent programlarının birleştirileceği belirtilmiştir (Yıldız, 2009, s. 7). 20 yıl yürürlükte kalan 1948 programında bilgi aktarımı ön plandadır.

Programda milli eğitim amaçları; toplumsal, kişisel, insani ilişkiler ve ekonomik hayat bakımından 4 grupta çerçevelendirilmiştir. Ünite ve konular her derste fazlalaştırılmıştır. 1948 programında ”milli kültürü aşılama” ifadesi ilkokulun temel görevlerinden sayılmıştır (Şahin, 2009, s. 405).

1962 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

1962 yılında ki toplum ve ülke yapısı bu yılda hazırlanan programa yansıtılmıştır. Bu programda; vatandaşlık sorumlulukları, insani ilişkiler, ekonomik fikirler geliştirme,

yakın çevreyi anlama ve geçmiş tarihi öğrenme konuları ön plandadır (Karaca, 2008, s. 29).

1968 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

İlk olarak Hayat Bilgisi dersinin ilkokul programında yer aldığı yıl 1968 olmuştur. 1948 yılı programının içeriğinde bulunan Hayat Bilgisi dersinin inceleme, yaşam, iş ve uygulama dersi olduğu ifadesi 1968 programında da yer almıştır. 1968 Hayat Bilgisi programında temel unsurlardan biri öğrencilerin yakın çevresini merkeze almasıdır. Öğretmen dersi işlerken anlatılan konu öğrenci çevresiyle alakalı değilse o konunun geçilmesi hususu da istenmiştir (Yolcu, 2014, s. 39).

1968 ve 1995 Programları Hayat Bilgisi dersinin amaçları; yakın çevreyi tanıma becerileri geliştirme, vatandaşlık görev ve sorumluluklarının farkında olma, yaşanan çevrede insanların planlama ilişkileri, ekonomik yaşama yetenekleri geliştirme, daha iyi yaşama yetenekleri kapsamlarında düzenlemeler yapılmıştır (Karaca, 2008, s. 29). 1960'lı yıllarda sosyal ve siyasi hayattaki değişiklikler ayrıca bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler yeni bir eğitim programını gerektirmiştir.

1962'de taslak olarak hazırlanan 7 yıl denenen program 1968 yılında düzeltmeler yapılarak tekrar hazırlanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin daha etkin olduğu 1968 programında ders yükü de azaltılmıştır (Yıldız, 2009, s. 7). 1948 yılından farklı olarak 1968 yılı programında yer alan konu başlıklarından bazıları değişmiştir (Şahin, 2009, s. 406). 37 yıl gibi uzun bir süre kullanılan 1968 programı süreç içerisinde birçok değişikliğe uğradıktan sonra tamamen değiştirilmek üzere 2004 yılında yeniden yapılmaya başlanmıştır (Yolcu, 2014, s. 30).

1998 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

1997-1998 eğitim-öğretim yılı ile ilköğretimde 5 saat olan Hayat Bilgisi dersi daha sonra yapılan düzenleme ile 4 saat olarak güncellenmiştir (Karaca, 2008, s. 29). 1998 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı en uzun süre uygulanmakta olan 1968 öğretim programı ele alınarak yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir.

Programın amaçları genel hedefler olarak 26 maddede verilmiştir. Bu hedefler aynı zamanda ilköğretimin ve Milli Eğitimin genel amaçlarını da desteklemektedir. Her sınıf düzeyi için ayrı özel hedefler belirtilmiştir. Konular üniteler şeklinde planlanarak her sınıfta işlenecek hedefler ve davranışlar yer almaktadır. Üniteler sınıf düzeyleri ilerledikçe kapsamı ve içeriği genişletilerek verilmiştir. Örneğin; 1. sınıfta “Okula Başlıyorum” ünitesi 2. sınıfta “Okulumuz Açıldı” ünitesi, 3. sınıfta tekrar “Okulumuz Açıldı” ünite başlığı ile kapsamı genişletilmiş ve ünite kapsamından konuların bir kısmı çıkarılmış, bir kısım da yeni konular eklenmiştir. Programda değerlendirme kısmına önem verilerek her üniteye ayrı ayrı ölçme araçları hakkında bilgi ve örneklemeler verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 127-131). 1998 yılı programında 1968 programından farklı olarak Hayat Bilgisi dersinde; farklı konulara yer verilmiştir (Şahin, 2009, s. 407).

1998 Hayat Bilgisi programında “davranışçı yaklaşım” benimsenerek ayrıntıya önem verilmiştir. Her bir ayrıntının analizi, gözlemlenebilmesi ve ölçülebilmesi çok önemlidir. Ünite sayısının çok fazla olduğu programda öğretmen bilgiyi yapılandırır öğrenci ise ezberler. Öğrenciden çok basmakalıp olgular ve yetişkinler ön plandadır. Bilgi aktarımı çok fazla ve anlamlandırmadan fazla ezber yaptırılmaktadır. Aşırı bilgi aktarımı öğretmen ve öğrencide zaman kaygısı da oluşturmaktadır. 1998 programında süreçten çok sonuç önemlidir. Somut yaklaşımlar değişik disiplinler ile öğretmen merkezli öğrenciye aktarılır. Geleneksel yöntemlerin kullanıldığı programda öğrenciler arasındaki farklılıklarda göz ardı edilmiş kişilik gelişimi yerine zihinsel gelişim benimsenmiştir. Sonuca odaklı programda değerlendirmede de sonucun önemli olduğu geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Bu tekdüzelik okulların eğlenceli bir yer olmasını da engellemiştir (Vural, 2005, s. 345-346).

2005 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

Hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk üç kademesinde okutulan 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 programlarında yer almıştır ve 2004-2005 yılı ilköğretim programında da aynı isimle yer almıştır (Türkyılmaz, 2011, s. 20). Eski programlarda (1962, 1965, 1968 ve 1998) yakın çevresini tanıma ve vatandaşlık eğitimini temele alıp bu kapsamda içerik oluşturulmuştur. 2005 yılında ise programın temel felsefesini yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun, öğrenci merkezli, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı bir

zemine taşımıştır. Böylece amaçlanan öğrencinin aktif katılımlı öğrenmeyi sağlaması programa aktarılmıştır. Eski programlarda amaçlanan hayatı öğrenmenin dört duvar arasında yaşamsal olgu ve nesnelerden uzak bir yapıda olmayacağı belirtilebilir (Aykaç, 2011, s. 117).

Son 30-40 yılda yapılan Türk eğitim tarihi araştırmalarının büyük çoğunluğunda da “öğrenci merkezli” eğitime geçilmesi üzerinde durulmaktadır. Türk eğitim sisteminde 2004 yılında yenilenen ilköğretim programları ile birlikte yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkeze alınmıştır. Türk eğitim sisteminde büyük bir yenilik olmuştur. Hayat Bilgisi dersi de yapılandırmacı öğrenme anlayışından etkilenen beş ana dersten biridir. Yeni program kapsamında amaç ve içeriklerde, ders kitaplarında, sınıf içi etkinliklerde, ölçme ve değerlendirme kısımlarıyla birlikte tüm eğitim sürecinde köklü değişiklikler olmuştur (Kabapınar ve Akbal, 2010, s. 96). Türkiye’de 1990’ların son zamanlarında üzerinde durulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamın da 2004 yılında ilköğretim müfredat programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi amacıyla çalışmalar başlatılmıştır. Hayat boyu öğrenme anlayışını temel alan bir öğretme anlayışının geliştirilmesi üzerinde durulmuştur.

2005 ilköğretim müfredat programı ile davranışçı yaklaşımdan çok, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiştir. Program parçadan bütüne anlayışı yerine bütünden parçaya anlayışı üzerine oluşturulmuştur. Oluşturulan güncel programla hedeflenen öğretmenin yol gösterici rol üstlenerek öğrencilere direk bilgiden ziyade bilgiye ulaşım yollarını göstermektir. Programda bireyin bütün özellikleri dikkate alınarak temalarda birey, toplum, doğa ve değişim unsurları beraber düşünülmüştür. Program birey, toplum ve doğa olarak üç öğrenme alanından oluşur. Eğitim öğretim bazında düşünüldüğünde bu öğrenme alanları birer birer farklılıkları ortaya koyarken günlük hayatta ise içerikte bütünlük esastır. Toplu öğretim anlayışına sahip olan hayat bilgisi dersi öğrenme alanları bakımından da üç temadan oluşmuştur. Programda bulunan temaların isimleri “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” diye belirtilmiştir (Vural, 2005, s. 272).

2005 İlköğretim Hayat Bilgisi programı ile ilgili gerekli değerlendirmelerin yapılabilmesi için 2005-2006 öğretim yılında 7 pilot il seçilerek program uygulanmıştır. 2005 yılındaki yeni programla 1995 yılında ki eski program karşılaştırıldığında davranışçı

anlayıştan yaklaşımcı anlayışa geçiş gözlenmektedir ve programdaki hedef ve davranışlar ifadesi yerine kazanımlar kullanılmıştır. Ünite ifadesi kaldırılarak tema kullanılmıştır (Ekinci Işık, 2007, s. 8). Hayat Bilgisi programıyla öğrencileri geleceğe hazırlamada gerekli olan yaşam becerileri ile beraber pozitif kişisel nitelikler kazandırılmaya çalışılmıştır (Vural, 2005, s. 272).

Geçmişten günümüze Hayat Bilgisi programları incelendiğinde ilk kez 2005 programında yer verildiği görülmektedir. 2005 programından önce kazanım ifadesi hedef davranış olarak yer almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2005 programından itibaren kazanım olarak programda yer almıştır.

Formal eğitimde öğrenciyi daha iyi bir noktaya getirmek için bilgi, beceri, tutum ve değerleri üst seviyeye çıkarmaktır (Vural, 2005, s. 273). 2005 Hayat Bilgisi programının yapısına bakıldığında kazanımların kapsamında; öğrenme alanları, temalar, kavramlar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2015, s. 21).

Ölçme ve Değerlendirme eğitim ve öğretimin temel unsurlarındandır. Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmaların sonucu ölçme ve değerlendirme ile görülebilir. Eğitim programlarının sonuç verip vermediği öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının üst seviyeye taşınıp taşınmadığı yine ölçme ve değerlendirme ile belirlenir. Sonuçlara göre yeni düzenlemeler yapılabilir. İyi bir değerlendirme hem öğrencinin genel durumu hakkında, hem de eğitim programlarını başarısı bakımından tespit edici ve yol gösterici olacaktır. Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğretmenlerin en iyi sonuca ulaşabilmesi ve objektifliği sağlayabilmesi için birkaç yöntem kullanması gerekir. Her öğrenci farklı bir şekilde kendini ifade edebilir. Kimi çok iyi yazabilir, kimi çok iyi konuşabilir, kimi çok iyi tartışabilir. Bu bakımdan değerlendirme esnasında çeşitli metotlar kullanılarak öğrenciye şans verilmelidir. Programlar ile öğrencinin her zamanın şartlarına uygun bir gelişim göstermesi hem de beceri ve kişilik olarak ileriye taşınması hedeflerin beceri olarak öğrencinin gelişimini takipte alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılır (Vural, 2005, s. 296-299).

2009 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

Hayat Bilgisi programındaki en köklü değişiklik 2004 yılında hazırlanan 2005-2006 yılında uygulanan yapılandırmacı eğitime geçiştir. 2009 yılında da programla ilgili zamanın şartlarına uygun ve en iyiye ulaşabilmeyi sağlayıcı bazı küçük değişiklikler yapılmıştır (Tay ve Baş, 2015, s. 345-346). Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren çeşitli dönemlerde zamanın şart ve imkânlarına uygun olarak değiştirilen öğretim programlarının en keskin değişikliği 2004 yılında yapılandırmacı eğitime geçilmesiyle görülmüştür. Bu değişiklik Hayat Bilgisi öğretim programında da önemli yansımalar sebep olmuştur. 2005 yılının Hayat Bilgisi programının temelde çok farklı olmayan 2009 Hayat Bilgisi programında yeni düzenlemeler yapılmıştır (Alak ve Nalçacı, 2012, s. 38).

Hayat Bilgisi dersi içeriği bakımıyla toplu öğretim modelinin esas alındığı bir derstir. Bu dersle çocuklara hem bireysel hem toplumsal hem de evrensel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 yıllarında ilkokul programlarında Hayat Bilgisi adıyla yer almış. 2009 yılında da bu ders için Hayat Bilgisi adı kullanılmıştır (MEB, 2009, s. 5).

2005 yılında yenilenen ilkokul programları incelendiğinde programda davranışçı yaklaşıma nazaran, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının dikkate alındığı görülmektedir. 2009 yılında yenilenen Hayat Bilgisi programında da bu durumun olduğu gözlenmektedir (Ak Tefek, 2016, s. 12). Yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olan Hayat Bilgisi programı hayatla iç içe özellikler taşımaktadır. Günlük hayatta kullanılabilecek sosyalleşmeyi artırıcı geleceğe dönük bilgiler ön plandadır (Kurşun, 2013, s. 5). Yapılandırmacı yaklaşımla amaçlanan öğrencinin yeni bilgilerini eski bilgileriyle sentezleyerek yeni bir bilgi ve yorumlamalar oluşturmaktır. Böylece yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine inşa edilerek bireysel olarak bilgiye erişim sağlanmaktadır. Bireyin merkez olarak alındığı yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrencinin yeni bilgilerle eski bilgileri harekete geçirmesi ve bilgilerin harmanlanmasıyla yeni bilgiye ulaşmak amaçlanır. Bu süreçte öğretmen öğrenciye rehber olma görevi üstlenmektedir. Öğrencilerin de bilgiye kendilerinin ulaşması sağlanmaktadır (Özkan, 2010, s. 1-8).

Yapılandırmacı kuramla öğrenci ön plana alınmaktadır. Bundan dolayı bilgi herkese göre aynı olmaktan çıkıp, bireyin beğenilerine, deneyimlerine, birikimlerine yani kendi

şahsi özelliklerine göre farklılık gösterecektir. Bu kuramda yeni bilgi, eski bilgiler ışığında yeniden şekillenecek ve yapılandırılacaktır. Öğrenciler zihinleri işlenecek boş bir levha olarak görülmez. Önceki yaşantılarıyla belirli bilgi ve beceri düzeyine sahip olan öğrenciler yeni bilgi aktarımlarını eskisiyle şekillendirerek anlamlandırır ve bunu toplumsal etkileşimlerle, gerçek öğrenme etkinlik ve ortamlarıyla içselleştirirler. Öğrenme bir süreç olarak görülür ve öğrenci ön plandadır ve aktiftir. Bilgi kişiye özel hem bireysel hem de sosyal olarak şekillendirilir. Tekdüzelik yoktur sürekli gelişim vardır. Bu kapsamda bireye kendi öğrenme yöntemlerini ve teknolojilerini üretme imkânı verilmelidir. Bu teknolojilerle öğrenmede amaç, aktiflik, işbirliği ve özgünlük olmalıdır. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerini saptayabilmeli ve yanlışları yerine doğruları koyabilecek bol seçenekli öğrenme ortamları ile iç içe olmalıdır

Yapılandırmacı eğitim; Bir süreç içerisinde öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınarak, sorgulayarak, gerçek dünya ile iç içe öğrenme ortamı sunulur. Öğrenci eski bilgileri ile yeni bilgilerini harmanlayarak yeni bilgileri anlamlandırır ve beceriye dönüştürür. Öğrenci aktiftir ve ön plandadır (MEB, 2009, s. 9-10). Eski bilgiler yeni bilgilere temel oluşturmaktadır. Her yeni bilgiyle eski bilginin sentezlenmesinden yeni bilgiler oluşmaktadır. Burada amaç bilgilerin üst üste yığılması değil yeni yorumlamalarla bilgiyi yeniden inşa edebilmektir. Önemli olan bilginin ezberlenmesi değil düşünme ve analize dayalı olmasıdır. Yapılandırmacı öğrenmede asıl olanın hemen kabul etme değil yeni anlamlar çıkarmadır. Böylece öğrenme ezberden uzak daha kalıcı ve anlamlı olacaktır (Kılıç Özün, 2010, s. 11).

Eskiden süregelen eğitim anlayışında öğrencilerin var olan düşünceleri, deneyimleri önemsenmeden sıfır düzeyden başlanarak öğrencilere bilgi aktarılacağı düşüncesi hâkimdi. Oysaki her öğrenci kendi yaşantısında farklı özelliklere, deneyimlere, beğenilere sahip bir içyapıyı ve bilgi düzeyini barındırır. Bu anlayışla her öğrencinin aynı konuyu anlaması, algılaması, öğrenmesi farklılık gösterecektir. Yani uyarıcılar aynı olsa da öğrencilerin kendi anlama düzeyi ve bilgiyi şekillendirme özelliği ile kendisine özgü yeni bilgi ve öğrenme oluşturacaktır. Böylece bilgiyi yeniden kendine göre sentezleyen öğrenci kendi öğreniminde ön planda olacaktır (MEB, 2009, s. 9).

2009 Hayat Bilgisi programı ile insan bir bütün olarak ele alınmış, değişimin ana unsuru olarak biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel özellikleri ile ön plana çıkarılmıştır.

Bu kapsamda öğrenmeyi etkileyen “birey”, “toplum”, “doğa” unsurları birer öğrenme alanları olarak düşünülmüş ve değişiminde bütün bu alanları kapsayıcı boyutu programda görülmüştür (MEB, 2009, s. 11). 2005 program kılavuzunda öğrenciye kazandırılmak istenen beceriler ders içeriği öğrenci ile bağdaştırma olarak adlandırılmıştır. 2009 yılında yenilenen program ile ders içi ilişkilendirme yerine tema kazanımları arasında ve sınıf düzeyleri arasında ders içi ilişkilendirme yapılmıştır (Karabağ ve İnal, 2009, s. 67).

2009 programında kazanımlar yer almıştır. 2005 programında ki kazanımlarda bazı küçük değişiklikler yapılarak 2009 programında da aynı şekilde kullanıldığı görülmektedir. Programda kazanımlar sarmal bir yapıda olup her kazanım bir sonraki kazanım için temel oluşturmaktadır. Kazanımlar hazırlanırken çocuğun önceki yaşantıları da dikkate alınmıştır. Bu sebeple verilecek yeni kazanım önceden öğrendiği kazanımların temelinde oluşacaktır. Program içeriğinde kazanımlar oluşturulurken beceri, kişisel nitelikler, temalar, ara disiplinler, Atatürkçülük ilişkilendirmelerinin öğretilecek konudan daha önemli olduğu bundan dolayı belirli gün ve haftalar ile ilgili kazanımların sırasının dışında kazanımlarda yer değiştirmenin olmaması istenmektedir (Karabağ ve İnal, 2009, s. 66-67).

Hayat Bilgisi dersi programının tüm aşamalarında göstermiş olduğu ilerlemeler, başarılar ölçülür ve diğer süreçlerde kullanılabilmek için kayıt altına alınması hedeflenir. Öğrencinin gelişimi bir süreç olarak düşünülür. Öğretmen öğrenciyi bu süreçte tanımaya çalışır ve becerilerini bir üst seviyeye çıkartmaya çalışırken de değerlendirme işlemini de yapar. Böylece değerlendirme yapılırken tekdüzelikten çıkılarak süreç içerisinde eksiklikler giderilerek değerlendirme ile sadece sonuca ulaşılmamış olunacak öğrenci gelişimi de yapılandırılacaktır. Bu değerlendirme süreçleri hem öğretmen hem de öğrenci için yol gösterici ve hedef belirleyici olacaktır. Her öğrenci farklı bir mizaçta olduğu için değerlendirme şartlarının da farklılık göstermesi normal olandır. Ölçme ve değerlendirmenin zamanlaması ve sıklığı için öğretmenlere kolaylık sağlanmıştır fakat bütün kazanımların mutlaka ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme aşamalarında geleneksel ölçüm araçları da belli zaman aralıklarında kullanılabilir (MEB, 2009, s. 79-80). Hayat Bilgisi dersi programı yöresel farklılıklarda dikkate alınarak başta uygulayıcılar dolaylı olarak da veliler, diğer kişi ve kurumlara rehber olacak nitelikte hazırlanmıştır (Balık, 2016, s. 21).

2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

Hayat Bilgisi dersi programının öğretim sürecinde ilkokul 1 ve 2. sınıflarda haftada 4 ders saat 3. Sınıfta 3 ders saat olarak planlanmıştır. Programın içeriği ünite temelli yaklaşım dikkate alınarak düzenlenmiştir. Her sınıf da 6 ünite ortak olmak üzere aynı konu başlıkları ile içerik üretilmiştir. Programda ki kazanımlar sırayla sınıf, ünite ve kazanım numarası ile kategorilere ayrılmıştır (MEB, 2015, s. 3).

2015 Hayat Bilgisi programında kazanımlara yer verilmiştir. 2015 programında kazanımların 2005 ve 2009 programlarına göre azaltıldığı görülmektedir. 2015 programında da 2005 ve 2009 programında olduğu gibi sarmal bir yapı görülmektedir. Programda kazanımlar her sınıf seviyesi için ayrı ayrı ele alınmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde etkili olmakta bu da Hayat Bilgisi programının uygulanmasında önem arz etmektedir. Ölçme ve değerlendirme kaygısının hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde olmaması için etkinlik ve gözlemler ön planda tutulmalıdır. Sınıf içerisinde yapılacak çeşitli performans gözlemleriyle öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını ne derecede geliştirdikleri değerlendirilebilir. Kazanımların öğrencilere aktarım düzeyi ölçme değerlendirme yapılarak belirlenmeli ve eksikliklerle ilgili öğretmen gerekli düzenlemeleri yapmalıdır (MEB, 2015, s. 3).

2005, 2009 ve 2015 programlarında ölçme-değerlendirme bölümünde ürün ve sürece dayalı değerlendirmelere yer verilmiştir. 2005 ve 2009 programlarında ölçme değerlendirme bölümünün ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı görülmektedir. Özellikle 2015 programında bu bölümün eksik kaldığı görülmektedir. 2005 ve 2009 programlarında kazanımlarda kullanılacak değerlendirme yöntemlerinin belirlendiği görülmektedir.

2018 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yapısıyla ilgili değerlendirme yapıldığında; genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramların yanında ünite ve kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Bu programda ünite temelli yaklaşım modeli dikkate alınarak düzenleme yapılmıştır. Her sınıf seviyesinde ortak 6 ünite olmak üzere, ortak ünite başlıkları ile içerik elde edilmiştir. Üniteler; “Okulumuzda Hayat”,

“Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” tır (MEB, 2018, s. 10).

Programın temel yaklaşımı ve yapısı genel olarak ele alındığı zaman; 2005, 2009, 2015 ve 2018 programında da program yaklaşımları ifade edilmiştir. Ama 2005 Hayat Bilgisi öğretim programına gelindiğinde davranışçı bakış açısından yaklaşımcı bakış açısına geçiş olmaktadır. Öğrencilere birinci elden bilgi aktarımı terkedilerek rehberlik edilen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin bilgiye ulaşmalarının yolu açılmıştır. Kazanım ifadesi hedef ve davranışlar ifadelerinin yerini almıştır. Bunu yanında üniteler kaldırılarak yerlerine temalar oluşturulmuştur. 2009 Hayat Bilgisi öğretim programı davranışçı yaklaşımın yerine daha çok bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım anlayışını benimsemeyi seçmiştir. Öğrenci merkezli olan bu yaklaşım; toplu öğretim yaklaşımı, tematik yaklaşım, spiral yaklaşım ve katılımcılık ilkelerini dikkate alan dinamik bir yaklaşım boyutunda olduğunu ifade edebiliriz. 2015 Hayat Bilgisi öğretim programında ünite temelli yaklaşım anlayışı esas alınmıştır. Öğrenci merkezli eğitim fikrini ön plana çıkaran bu program öğrencilerin süreçte yaparak-yaşayarak öğrenmelerine önem vermektedir. 2009 programında ele alınan yaklaşım anlayışları 2015 programında açık bir şekilde ifade edilmese de var olduğu görülmektedir. 2015 yılındaki öğretim programı gibi 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı da ünite temelli yaklaşım anlayışını dikkate alınarak oluşturulmuştur.

2.3. İlgili Literatür

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tam öğrenme modeli dikkate alınarak yürütülen Sönmez’in (1998) çalışmasında Sosyal bilgiler dersi üzerinden bu modelin etkisi görülmeye çalışılmıştır. Çalışmada birleştirilmiş ve normal sınıflardan ayrı ayrı deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Araştırmada deney grubunu oluşturan birleştirilmiş ve müstakil sınıfların ön test, son test başarı puanlarına ve istatistiki verilere bakılmıştır. Elde edilen istatistiği sonuçlar ışığında birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı birleştirilmiş ve müstakil sınıflı öğrencilerden elde edilen sonuçlar kontrol edildiğinde ise müstakil sınıftaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ama müstakil derslikte eğitim gören öğrencilerin son test başarı ölçümlerinin birleştirilmiş sınıf ölçümlerine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflardaki 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma süreciyle ilgili çalışmasında Çınar (2004), süreçte yaşanan ve süreci olumsuz etkileyen sorunları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Malatya ilinin kırsal kesimlerindeki okullarda gerçekleştirilen çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin en büyük sorun olarak araç gereç yetersizliği üzerinde hem fikir oldukları sonucu çıkmıştır. Araştırmada en dikkat çeken sonuçlardan biri de öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde aldıkları uygulama derslerini yetersiz gördükleri düşüncesidir. Birçok öğretmenin görev yaptıkları okullarda tek başlarına olmalarından dolayı psikolojik problemler yaşadıkları, bu problemlerden yalnızlık duygusunun öğretmenin mesleğe olan bağlılığına zarar verebileceği vurgulanmıştır. Ortaya çıkan sorunları en aza indirebilmek için okul öncesi eğitimin üzerinde yoğunlaşılması gerekliliği tavsiye edilmiştir.

Türkçe ve Matematik dersleri özelinde yapılan çalışmada Kılınç (2005), öğrencilerin bu derslerden elde ettikleri yılsonu başarı puanları ile MEB'in uygulamış olduğu izleme ve başarı değerlendirme sınavı sonuçları istatistikî işlemler kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmada elde edilen en önemli sonuç müstakil sınıflardaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin araştırmada kapsamındaki iki derste de birleştirilmiş dersliklerde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek sonuç elde edilmiştir. Araştırmacı ortaya çıkan bu sonucu, ülkemizin coğrafi şartları, okulun araç ve gereç eksikliği, öğrencilerin ekonomik yetersizlikleri ve öğretmenlerin lisans sürecinde birleştirilmiş sınıf öğretimi uygulaması hakkında yeterli eğitime tabi tutulmamaları ile açıklayabiliriz. Öğrencinin eğitim öğretim sürecindeki başarısızlığında yerleşim yerlerinin etkisi olduğu vurgulayabiliriz. Yani köy okullarındaki öğrencilerin farklı sebeplerden dolayı başarılı olma olasılıkları düşebiliyor diyebiliriz.

Ülkemizde özellikle öğrenci yetersizliğinden dolayı kullanılan birleştirilmiş sınıflardaki sorunlar ile ilgili Tokat ilinde öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülen Dursun'un (2006) çalışmasında, bu sınıflarda eğitim faaliyetini koordine edecek öğretmenlerin adaylık eğitimlerini birleştirilmiş sınıflarda öğretim alanına yönelik almaları önerilmiştir. Hem nitel hem de nicel değerlendirmenin yapıldığı araştırmada bu sınıfların, üst sınıflardaki bazı öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere yönelik akran eğitimi yapabilmesini ve öğrencilerin hem birbirleriyle hem de çevreleriyle olan iletişimi

artırdığı belirtilmiştir. Ama ders süresinin kontrolünün zorluğu, ailelerin bu sınıflardaki eğitime karşı başarı beklentilerinin düşük olması ve uygulama malzemelerin az ya da hiç olmaması faktörlerinden dolayı birleştirilmiş sınıflarda çalışma düzeni sekteye uğramaktadır.

4.sınıflar üzerine sınıf türü dikkate alınarak yapılan Karaman'ın (2006) çalışmasında, matematik dersi üzerinden başarı seviyelerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada algılama seviyelerini birbirinden farklı olmayan birleştirilmiş ve normal sınıflardan tercih edilen birer şubeden yola çıkarak bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Süreçte matematik dersi özelinde işlem becerisi ve ders öğretimini esnasında çıkabilecek sorunlara çözüm üretme becerisi faktörlerine göre müstakil sınıflardaki öğrencilerin daha üretken oldukları sonucu vurgulanmıştır. Bunun yanında sınıf türü farklı olan öğretmenlere dört işlem becerisinin etkileme gücünü tespit etmek için anketten yararlanılmıştır. Anketten çıkan bulgular ışığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu müstakil sınıflardaki matematik dersi başarı seviyesinin birleştirilmiş sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ama yapılan araştırmada sınıf türü fark etmeksizin öğrencilerin test sonuçlarındaki puanların ortalamalarının benzer sonuçlar vermesi dikkat çekmiştir.

Hayat bilgisi dersindeki öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan faktörlerden biri de ailelerin sürece dahil olmalarıdır. 24 ailenin katılımıyla gerçekleşen Bektaş'ın (2007) yürüttüğü çalışmada çoklu zeka kuramı ailelere anlatılmıştır. Bu anlatım sürecinde bir kısım aile için görsel materyaller kullanılırken bir kısım aile sözlü sunum yoluyla bilgi sunulmuştur. Bu araştırmada ulaşılmaya çalışılan hedef, konuyla ilgili bilgilendirilen ailelerin, öğrencilerinin proje faaliyetlerine etki seviyelerini ölçmektir. Elde edilen bulgular sonucunda ailelerini “Çoklu Zeka Kuramı” hakkında sözel yolla bilgilendiren öğrencilerin proje çalışmalarının daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda eğitimin daha nitelikli hale gelmesi için ailelerin bilgilendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğretmenlik mesleği içinde farklı sınıf türlerinde görev yapma ihtimalleri olan adayların fikirleri dikkate alınarak yürütülen bir diğer çalışmada Bayar (2009), birden fazla şubenin bir arada olduğu sınıflarda öğrencilerin derse odaklanma sorunu yaşadıkları söylenmiştir. Bu problem içinde işlenecek derse ön hazırlık yapılması gerekliliği tavsiye

edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim sürecinde otokontrol sağladıkları düşüncesi birleştirilmiş sınıfların avantajlı yönü olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının sürece daha hızlı uyum sağlamaları için staj eğitimlerinin sadece şehir merkezlerinde yapılmaması yönünde görüş birliğine vardığı görülmüştür. Ayrıca düz anlatımı ve ezberciliği temeline alan geleneksel öğretim yaklaşımı yenilenen eğitim anlayışları ile beraber tercih edilen bir öğretim şekli olmaktan çıktığı vurgulanmıştır. Geleneksel öğretimin tüm derslerde olduğu gibi hayat bilgisi öğretiminde de etkililiğinin azaldığının görüldüğü bu dönemde değerlerin önemi artmaya başlamıştır. Konuyla ilgili Meydan ve Bahçe (2010) araştırmalarında değerlerin kazandırılması için kullanılabilecek yöntemler ve Hayat bilgisi dersinin işlenmesi sürecinde değerlerin kazandırılma seviyeleri öğretmenlerden elde edilen verilere göre incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun hayat bilgisi öğretiminde drama ile örnek olay yöntemini diğer yöntemlere göre daha çok kullandıkları vurgulanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin, öğrencilerinin empati becerilerini geliştirmek için sosyal ortamlar hazırlanması ve özsaygı, hoşgörü gibi değerlerin kazandırılması için okul aile birliği ile işbirliği gerektiren faaliyetler düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

2005 yılında aktif olarak kullanılmaya başlanan ilköğretim programına ilişkin Gür' ün (2010) araştırmasında; anket kullanılarak program ile ilgili fikirler ışığında yorumlamalar yapılmaya çalışılmıştır. İlkokul kademesinin en önemli dersleri olarak gösterilen Türkçe ve Matematik dersi programlarının muhtevasını ele alan maddelere ilişkin genellikle tek şubeli sınıflardaki öğretmenlerin birden fazla şubenin birlikte olduğu sınıflardaki öğretmenlere nazaran daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Yani sınıf türü dikkate alındığında var olan program, normal sınıflı eğitim yapan öğretmenler tarafından daha nitelikli bulunulmuştur. Bu yüzden programın uygulanabilirliğini artırabilmek için eğitimin temel taşları olan öğretmen, okul idaresi ve aile birlikteliğinin aktif bir şekilde kullanılması gerekir. Çalışmada birleştirilmiş sınıfları daha işlevsel hale getirmek için öğretim programlarında bölgesel ihtiyaçların ve sınıf türünün göz önünde bulundurulması önerisi getirilmiştir.

Hayat Bilgisi öğretimini ele alan bir diğer çalışmada Bodur (2010), 2.sınıf seviyesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri temel alınmıştır. Hayat bilgisi dersinde kullanılan içeriği dikkate alan eleştirel düşünme becerisinin katılımcıların

süreçte bu beceriyi kullanma seviyelerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmadaki veriler ışığında, kritik düşünme becerileri dikkate alınan öğretim biçiminin bilişsel kademesinin bilgi ve kavrama seviyesindeki kazanımları aktarmada, geleneksel anlayışa göre daha nitelikli olduğu görüşü tespit edilmiştir. “Metafor” yönteminden yararlanılarak organların görevi konusuna yönelik verilerin toplandığı bir başka çalışmada Şehiyoğlu ve Genç (2011), katılımcılar tarafından ifade edilen metaforlarda teorik bilgileri ile beraber yaşadıkları çevreden öğrendiklerinden yararlandıkları belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmada en dikkat çekici nokta, organların işlevleri, görünümleri ve hareketleri ile ilgili yanlış anlaşılmalara olduğu ya da konuyla ilgili karışıklıkların tespit edilmesidir. Bu çalışma Hayat bilgisi öğretiminin, bireyi toplumun bir parçası olarak yetiştirmeyi amaçlamasını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Saraçoğlu, Böyük ve Tanık’ın (2012) birleştirilmiş sınıflardaki çocuklara göre müstakil sınıflardaki çocukların bilimsel becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalarında farklı istatistiki değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacılar birbirlerinden farklı kademelerdeki öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıfların verilerinin bu kadar düşük olmasını, bu öğrencilerin öğretim sürecinde kullanılan programda belirtilen kazanım ve hedeflere ulaşma ihtimallerinin fiziki şartlardan dolayı zor olmasına bağlamıştır. Bunun yanında müstakil sınıflardaki bilişsel beceri seviyesinin bu kadar yüksek çıkmasını bu sınıflarda aynı olgunlukta öğrencilerin olması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin birbirine yakın olması olarak açıklamıştır.

Nitel verilerin kullanıldığı Kuzu ve Aslan’ın (2012) çalışmasında ise Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim programı ele alınmıştır. Bu araştırmada mihver derslerden olan Hayat bilgisinin öğretim sürecinde karşı karşıya kalınan problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıf kavramının göz ardı edilmemesi gerekliliği ifade edilmiştir. Programların hazırlanma sürecinde okul türünün dikkate alınması önerilmiştir. Özellikle birden fazla şubenin bir arada olduğu sınıflar göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerde ve değerlendirme araçlarında çeşitliliğin artırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Küçükkaragöz ve Hartuç’un (2015) drama tekniğinin Hayat bilgisi öğretimi etkisi üzerine yaptığı araştırmada konuyla ilgili literatür taramasından yararlanılmıştır. Ayrıca öğretim sürecinde dramayı aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerin düşünceleri dikkate

alınmıştır. Araştırma da bilimsel çalışmalar, ders programları ve internet gibi kanallar aracılığıyla ulaşılan veriler kullanılmıştır. Araştırmada literatür taraması sonucunda Hayat bilgisi dersinin kazanımlarının aktarımında dramanın, öğrencilerinin derse katılımını artırdığı ve derse karşı olumlu duygular beslemelerini sağladığı sonucu vurgulanmıştır. Çalışmadaki katılımcılar okullarda drama tekniğinin daha çok kullanılması gerekliliğini vurgularken bunun sağlanabilmesi için okulların fiziki durumlarında bu tekniğe uygun düzenlemeler yapılması gerekliliği tavsiye edilmiştir. Bu çalışma öğrencilerin derse olan dikkat sürelerini artırmak için drama gibi bireyin ifade etme becerisini artıran faaliyetlerin tüm derslerde aktif bir biçimde kullanılması gerektiği düşüncesini destekler niteliktedir.

Yaşamın temel becerilerine sahip, kendini tanıyabilen, sağlığa ve güvenliğe önem veren bir hayat süren, bulunduğu toplumun değerlerini içselleştiren, tabiata ve yaşadığı çevreye duyarlı, inceleyen, üreten ve ülkesine hizmet etmeyi seven bireyler yetiştirmeyi amaç edinen Hayat Bilgisi öğretim programı değişen dünya düzeni ile beraber yaklaşımlarını değiştirebilmektedir. Bu değişimin analizi kapsamında Tay ve Baş (2015), 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersinin öğretim programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında her iki programın yaklaşımlarının farklı olduğu, kazanımların çok büyük değişikliklere uğramadığı ve içerik düzenlemesinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimin en belirgin işlevlerinden biri de toplumu yapılandıracak yeni bireylerin; hak ve görevlerinin farkında olan, işlevsel, sosyal çevresinde aktif, yaşanabilecek sorunlara çözüm bulma becerisine sahip kişiler olarak yetiştirmesini sağlamaktır. Bu becerilere sahip nitelikli insanların yetiştirilmesinin ön koşulu birçok beceriyi ve yeteneği kendinde toplayabilen ve liderlik vasfı olan öğretmenlerin eğitim sürecinde var olmasıdır. Bu açıklamaları merkeze alan Kılınç ve Uygun (2015) çalışmalarında sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile biliş ötesi farkındalıklarının ilişkisi ele alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu; buna karşın cinsiyet ve sınıf seviyesi faktörleri dikkate alındığında fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimi öz yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin yüksek çıktığı; bu algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak algı düzeyleri sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın

öğretmen adayları lehine olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile hayat bilgisi öğretimine ilişkin sonuç algı düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığı vurgulanmıştır.

Kırsal kesimlerde nüfusun seyrek olmasından dolayı özellikle köylerde farklı sınıf kademelerindeki öğrencilerin bir derslikte bir araya gelerek bir öğretmen öncülüğünde eğitim öğretim faaliyetinin yürütülmesini birleştirilmiş sınıf diye tanımlayabiliriz. Süreçte birçok problemin ortaya çıkmasına sebep olan birleştirilmiş sınıfla ilgili Sidekli, Coşkun ve Aydın'ın (2015) incelemesinde kırsal kesimdeki bu sınıflarda görevini icra eden bir öğretmenin başından geçen sorunlar tespit edilmeye çalışılıp konuyla ilgili çözümler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitimleri esnasında aldıkları öğretmenlik uygulaması derslerini merkezdeki okullarda yapmış olmalarından dolayı köy öğretmeni olarak çalışma gerçeğine hazırlanamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçtan dolayı öğretmen adaylarının kırsal kesimde göreve başladıklarında köy ortamına uyum problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Birleştirilmiş sınıf kavramını dikkate alan bir diğer çalışma da ise İlter (2015) bu kavrama ilişkin öğretmen adaylarının algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada elde edilen veriler toplanırken tamamlanması istenen cümlelerin bulunduğu görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen metaforlar arasından geniş aile, aile, çiçek bahçesi, gür orman ve aşure en çok tercih edilenler olarak belirlenmiştir. Şekerci'nin (2015) çalışmasında birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları değerlendirilmiştir. Çalışma 2014 – 2015 yılı eğitim-öğretim sürecinde Şanlıurfa ili Siverek ilçesine bağlı köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli 308 öğretmen uygulanmıştır. Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine yönelik algıları görev türü değişkenine göre farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz verileri sonucunda ulaşılan bulgularda, hem duygusal tükenme boyutunda, hem duyarsızlaşma boyutunda, hem de kişisel başarı düzeyi boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Kalafatçı (2016) tarafından yapılan çalışmada Hayat bilgisi dersine ait öğretim programının öğretmen düşüncelerine dikkate alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bir kısmı imkânların daha yüksek olması gerektiğini belirtirken, sınıf öğrenci sayılarının fazla olmasının çok önemli bir problem

teşkil ettiğini, 1. sınıf kademesindeki ders kitaplarında okuma yazma bölümlerinin daha öğrenci okuma sürecini tamamlamadan başlatılmasının büyük sorun teşkil ettiği vurgulanmıştır. Bu problem özellikle birinci sınıf seviyesinde öğretmenlerin tamamına yakını tarafından dillendirilen bir konu olmuştur. Konuyla ilgili bir İnce ve Şahin'in (2016) çalışmalarında birleştirilmiş ve müstakil sınıfta görevli öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik seviyelerinin belirlemeye ve karşılaştırmaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, birleştirilmiş ve müstakil sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin genel iş doyum seviyelerinin orta düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme açısından orta seviye, duyarsızlaşma açısından düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir. Bireysel başarı açısından ise müstakil sınıfta görev yapan öğretmenler düşük, birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenler orta düzeyde tükenmişliğine ulaşılmıştır. Birleştirilmiş sınıf ile ilgili bir diğer nitel çalışma da ise Eker ve Sıcak (2016) bu sınıflarla ilgili metaforlardan yararlanmıştır. Lisans son sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada metaforlar farklı bölümlerde gruplandırılmıştır. Öğretmenler ile ilgili en çok dikkat çeken imge “orkestra şefi” olmuştur. İlerde bu sınıflarda görev yapabilecek öğretmen adaylarından elde edilen bu metaforlardaki çeşitliliğin fazla olması bu kavramın öğretmen adayları gözünde birçok anlam ifade ettiğini ispatlar niteliktedir.

Hayat bilgisi dersiyle ilgili karma yöntemin tercih edildiği bir diğer çalışmada ise Hızlı Alkan (2016), farklı bölgelerde farklı ihtiyaçların ve farklı yaşam koşullarının dikkate alınarak öğretim sürecinin planlanması vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, yaşamlarını sürdürdükleri yeri tanıyan öğrencilerin derslerine bakış açılarının olumlu oldukları söylenmiştir. Ayrıca ailelerin süreçte aktif olmaları için programın çevresel şartları dikkate alınarak hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ama bölgesel farklılıkları dikkate alan programlarında kendi içinde bazı sorunlara sebep olabileceği de belirtilmiştir. Özellikle eğitim sürecinin öğrencinin yaşadığı çevre ile kısıtlı olmasını dikkate almayan merkezi sınavların varlığı en büyük çelişkidir. Bu çalışma öğretmenlerin programın aktarılması sürecinde daha esnek ve rahat hareket etmeleri ve kazanım sıkışıklığının azaltılması yönünde fikir beyan etmişlerdir. Sınıf öğretmenliği lisans 1.sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka nitel çalışmada ise Ütkür (2018b), Hayat bilgisi dersinin daha nitelikli işlenmesine yönelik öğretmen adaylarının düşüncelerini ele almıştır. Araştırmada görüşler ışığında dersin daha işlevsel hale gelmesi için günlük

hayattan örneklerin verilmesini gerektiği ve ezbere dayalı öğretim yönteminin en aza indirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretim sürecinde çeşitliliğin sağlanıp kazanımların aktarılması için farklı yolların kullanılmasının tüm öğrencilerin konulara ilgi duymalarına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Hayat bilgisi öğretiminde yaşadığımız çevreden örnekler verilmesi önem arz etmektedir. Bu konuyla ilgili Kabapınar ve Özkan (2012) örnek olay yöntemini ele alarak yöntemin derse yönelik etkisini araştırmıştır. Ders dokümanlarının ele alındığı çalışmada öğretmen görüşleri ile beraber çalışma desteklenmiştir. Araştırma sonucunda değişen yaşam şartlarıyla beraber hayatımızın ön hazırlığı sayılan Hayat bilgisi kitaplarında da değişimlerin olduğu belirlenmiştir. Bu değişimlerin yaşamla uyumlu olmasından dolayı öğrencilerde derse karşı tutarlılık oluşturmuştur. Ders kitaplarındaki kazanımların aktarılması sürecinde ünite içeriklerinin örnek olay yöntemine uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Değerler eğitimini temele alan Uzunkol ve Yel (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, uygulamada olan değerler eğitimi programının hedeflediği gibi çocukların özsaygı seviyelerini artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu eğitimin; sosyal hayatta problemlere çözüm üretme becerisi ile empati seviyeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu da bizi değerler eğitiminin öğrencinin sosyal yönünü geliştirdiği sonucuna götürebilir. Pamuk ve Pamuk'un 2016 yılında yaptığı araştırmasında ise Hayat Bilgisi dersinin toplumsal hayata hazırlık olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de Hayat Bilgisi ders kitabının Almanya'da Sachunterricht ders kitabının nispeten kavrama düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerle ilgili Güven ve Kılıç'ın (2017) çalışmalarında ise bu yöntemlerin başarılı olup olmadığı ile ilgili şimdiye kadar yapılan lisansüstü tezlerinin içerik değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma kapsamında 10 tane doktora tezi ile 25 tane yüksek lisans tezi incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 3. sınıf öğrencilerine yönelik çalışmaların incelenen tezlerin bir çoğunu oluşturduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte kullanılan öğretim yöntemlerinin çocukların hayat bilgisi dersine yönelik başarı beklentileri ile tutumları üzerinde çoğunlukla olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Malatya ilinde 146 sınıf öğretmenine ulaşılarak gerçekleştirilen Palavan ve Göçer'in (2017) beraber yürüttükleri çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğretmenlerin

karşılaştıkları problemleri ortaya çıkararak problemlerin çözümüne katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar, süreçte öğretmenliğe ek olarak yapılan idarecilik görevlerinin bırakılması halinde sınıf seviyesi anlamında daha başarılı olacaklarını ve öğrencilere ayrılacak sürenin artacağını belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticiliği ile ilgili eksiklilerin lisans eğitimlerinden kaynaklı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler okulların sorunlarını çözmede ailelerin desteğinin olmadığını belirterek bu desteğin olması durumunda öğrenci başarı düzeylerinin artacağı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, okuldaki diğer öğretmenler ve öğrenci velileriyle kurulacak olan iyi bir iletişim ağının sorunların çözümünü hızlandıracağı görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler resmi denetlemelerde sınıfların fiziki durumunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Ülkemizde öğrenci sayısının az olması, öğretmen sayısı ve derslik sayısının yetersiz kalması gibi sebeplerden dolayı birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yapılması zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenlerin yanında ülkemizin sosyal, ekonomik ve coğrafi şartlarının farklılık göstermesi de birleştirilmiş sınıf uygulama sürecini zorunlu hale getirmiştir. Bu konuyla ilgili Coşkun ve Çetinkaya (2018) birleştirilmiş ve normal sınıflarda eğitim sürecine devam eden 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte bu sınıflarda önceden çalışmış ya da çalışmaya devam eden öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda birleştirilmiş ve normal sınıflarda öğrenimine devam eden 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri seviyelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak öğretmen görüşleri dikkate alındığında birleştirilmiş sınıflarda öğretim sürecine devam eden öğrencilerin okuduğunu anlamlandırma başarı seviyesinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda görev yaparken daha çok sıkıntıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Sosyalleşmenin öneminin arttığı günümüzde eğitim sürecinde bu kavramı içselleştiren en önemli yol drama yöntemidir. Sosyalleşme de drama yönteminin önemini temele alan Balcı Sekin (2019) çalışmasında birleştirilmiş sınıflar özelinde Hayat bilgisi etkinliklerinde aktif bir şekilde kullanılan drama yönteminin sosyal beceri seviyesine ilişkin etkisi ele alınmıştır. Şanlıurfa'da 14 öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada hem

nitel hem de nicel veriler elde edilmiştir. Ulaşılan veriler ışığında drama yönteminin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini artırdığı, çevresine zarar verebilecek davranışlardan kaçındığı ve öğretim sürecinde öğrencinin dikkatinin artarak planlama yapabilmesini sağladığı vurgulanmıştır. Bu olumlu katkılar öğrencinin sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır.

Hayat Bilgisi dersinin daha nitelikli işlenebilmesi için derste kullanılan yöntem ve tekniklerde çeşitliliği artırmak gerekmektedir. Konuyla ilgili çalışmada Ütkür (2018a), literatür taraması yöntemiyle bu dersle ilgili yapılan tezleri ele almıştır. Birçok tez çalışmasının değerlendirildiği bu çalışmada Hayat bilgisi kazanımlarının aktarılmasında drama yönteminin önem arz ettiği vurgulanmıştır. Ele alınan çalışmalarda etkinlik çeşitliliğinin sağlanması dersin işleniş sürecini olumlu etkileyeceği vurgulanmıştır.

Değerler, hayata anlam katan, insan davranışlarını yönlendiren temel standartlar diye tanımlayabiliriz. İnsanın iyi yönü üzerinde duran değerler, uzun bir süreçte bilgi ve birikimle oluşup insanın her türlü kararına ve davranışına etki ederler. Dolayısıyla kişisel ve toplumsal sorumlulukları yerine getiren, temel insani değerleri benimsemiş ve topluma yararlı mutlu bireyler için değerlerin kazanılması önem arz etmektedir. Bunun için iyi ve doğru olanı yapabilmek için iyi ve doğru olanı bilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili Demir (2018)'in çalışmasında ilkokul 2. sınıf Hayat bilgisi öğretiminde öğrencilere sorumluluk bilincini kazandırmada değer öğretimini temele alan yaklaşımların etkisiyle nasıl bir değişim yaşadığını ortaya koymaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda araştırma sürecinden sonra uygulamanın yapıldığı bütün şubelerde, öğrencilerin belirlenen sorumlulukları kazandıkları görülmüştür. Bununla beraber 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde; değer aktarma, değer açıklama, değer analizi ve eylem öğrenme yaklaşımlarına dayanan doğrudan değer öğretimi, öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmasında olumlu yönde bir değişim göstermektedir.

Lisans eğitime devam eden 3.sınıf öğrencileriyle yapılan Gündüz'ün (2020) çalışmasında bu öğrencilerin hayat bilgisi dersinin öğretim sürecine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimini etkili, nitelikli ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin çoklu zekâ alanlarından hangilerine daha çok ağırlık vereceklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada elde edilen veriler öğretmen

adaylarının gelecekte mesleklerindeki yaklaşımları hakkında fikir sahibi olmayı ve öğretimin niteliğinin iyileştirilmesi gerekliliğini ifade edilmiştir.

Yurtbakan ve Altan (2019) araştırmalarında Hayat bilgisi dersine yönelik öğretmen tutumları incelenmiştir. Hem nicel hem de nitel boyutun kullanıldığı çalışmada elde edilen verilerin istatistiği yorumlamalarında öğretmenlerin derse karşı olumlu tutum besledikleri tespit edilmiştir. Derse hazırlıklı olunması öğretmenlerin süreçte daha nitelikli ders işlemelerine yardımcı olacakları belirtilmiştir. Hayat bilgisi dersinin sınıf ortamıyla kısıtlı olmaması gerekliliği ifade edilerek dersin sınıf dışına taşınması gerektiği belirtilmiştir.

Hayat bilgisi dersinin daha nitelikli bir şekilde işlenmesi için dersin sınıf içi kadar sınıf dışı faaliyetlerinin artırılması hususunda bir diğer çalışmada Ürey ve Kaymakçı'nın (2020) araştırmasında 312 ilkokul öğretmenin fikirleri değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin eğitime bakış açılarının değiştiği ve okulların fiziki ve maddi durumlarının iyileştiği için sınıf içi çalışmalar kadar sınıf dışı çalışmalarında yoğun bir şekilde kullanıldığı vurgulanmıştır. Öğretmenler dersin sınıf dışına taşınmasının öğrencinin hareket becerisini geliştirip karar verme sürecine olumlu katkısının olduğu ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin dersi sınıf dışında işlememesinin altında yatan sebeplerin başında güvenlik sıkıntısı ve öğrenci sayısının fazlalığında dolayı kontrol durumunun zorlaşması olarak görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3*Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar*

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Veri Toplama Araç/Araçları	Sonuçlar
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	1998	İ. Sönmez	Tez	Birleştirilmiş ve normal sınıflı köy ilkokullarında "tam öğrenme" uygulamasının öğrenme ürünlerine etkisi	Araştırmanın amacı tam öğrenme modelinin öğrenme ürünlerine olan etkisini ortaya koymaktır	Ölçek İzleme Testi	Araştırmanın sonucunda tam öğrenme modelinin uygulandığı deney gruplarının başarılı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.
	2004	İ. Çınar	Makale	Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma	Çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıfın olduğu okullarda ilk okuma yazma sürecinde ortaya çıkan problemler ortaya çıkarmak	Anket	Araştırmanın sonucunda birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin her sınıf kademesi için yeteri kadar zaman oluşturamadığı, okulların çoğunda materyal eksikliğinin bulunduğu, ailelerin eğitime istenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmüştür.
	2005	S. Kılınç	Tez	Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması	Araştırmanın amacı 2003-2004 eğitim-öğretim yılı döneminde, Gaziantep'teki merkez ilçelerde yer alan birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda eğitim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarıları arasındaki farkı ortaya çıkarmak	İzleme ve Başarı Değerlendirme Sınavı	Araştırma sonucunda müstakil öğretim yapan okullardaki son iki sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerinde birleştirilmiş öğretim yapan son iki sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.
	2006	F. Dursun	Makale	Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri	Çalışmanın amacı Türkiye'deki ilköğretim okullarında uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında karşılaşılan sorunları saptamaktır.	Anket	Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmanın müstakil sınıflarda öğretmen olmaya oranla daha ayrı bir yetenek, bilgi ve tecrübe ve gayret gerektirdiğine ulaşılmıştır.

2006	F. Karaman	Tez	Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması	Çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflar ile normal sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyleri mukayese etmek	Test	Araştırma sonucunda müstakil sınıfların matematik dersindeki başarı düzeylerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
2007	M. Bektaş	Makale	Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zeka Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerinin Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi	Çalışmanın amacı 3. sınıf düzeyinde hayat bilgisi dersinin öğrencilerin ailelerinin çoklu zekâ kuramı ile ilgili bilgilendirilme şekillerinin, öğrencilerin proje sonucundaki başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek	Sözel Bilgilendirme	Araştırma sonucunda öğretmenlerin yararlanacağı yöntemleri öğrenci aileleri ile konuşma ortamı hazırlayarak tanıtımları gerektiği ve öğrenci ailelerinin sözel yolla bilgilendirilmesi eğitimde başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.
2009	S.A. Bayar	Tez	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği	Araştırmanın amacı son lisans sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıfların işleyişi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır	Anket Görüşme	Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları müstakil sınıflarda uygulanan programın birleştirilmiş sınıflarda da aynen uygulanmasını haksız bir uygulama olduğunu belirterek birleştirilmiş sınıflara uygun bir program hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.
2010	A. Meydan A. Bahçe	Makale	Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Araştırmanın amacı Hayat Bilgisi öğretim sürecinde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşleriyle değerlendirmek	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Araştırma sonucunda Öğretmenlerin öğrencilere değerleri kazandırmada çevrenin önemli olduğu ve aile-okul-çevre işbirliğinin önem arz ettiği belirtilmiştir.
2010	Ş. Gür	Tez	Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim programına ilişkin görüşleri	Araştırmanın amacı eğitim sistemimizde ilköğretimde yaşanan değişim sürecinin etkililiğinin birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenleri görüşleriyle belirlenmesidir	Anket	Araştırma sonucunda ilköğretim programını müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden daha çok benimsediği, programı uygularken birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok zorlandığı belirlenmiştir

2010	H. Bodur	Tez	İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi	Araştırmanın amacı ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlemek	Başarı Testi Görüşme Formu Gözlem Formu	Araştırma sonucunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir
2011	A. Şehiyoğlu G. Genç	Makale	Hayat Bilgisi Öğretiminde “Metafor” Tekniğinin Kullanımı	Araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi organların işlevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar kazanımındaki “organlara” ilişkin sahip oldukları düşünceleri, metafor vasıtasıyla ortaya çıkarmak	Metafor	Araştırma sonucunda öğrencilerin oluşturdukları metaforlarda, akademik bilgilerinin yanı sıra çevrelerinden edindikleri bilgileri ve gözlemlerini de kullandıkları tespit edilmiştir.
2012	S. Saraçoğlu U. Büyük N. Tanık	Makale	Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri	Çalışmanın amacı, birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından bilimsel süreç beceri düzeylerini karşılaştırmak	Bilgi Formu Test	Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri başarılarının bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür.
2012	H.Kazu S. Aslan	Makale	Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)	Araştırmanın amacı öğretim sürecinde kullanılan programın uygulanabilirliği ile ilgili yaşanan problemleri incelemek	Görüşme	Araştırma sonucunda programın sınıf türü dikkate alınarak düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir.
2012	Y. Kabapınar Ö. Özkan	Makale	Hayatın Bilgisine İlişkin Deneyimler Sunma Boyutunda Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Örnek Olaylar ve İşlevleri	Araştırmanın amacı örnek olay yönteminin hayat bilgisi kaynaklarındaki yerini tespit etmek	Doküman İnceleme Görüşme	Araştırma sonucunda kazanımların aktarılması için örnek olayın aktif bir şekilde kullanıldığı belirtilmiştir.

2015	H. Küçükkaragöz D. Hartuç	Makale	İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Drama Yöntemi ile Öğretimine İlişkin Bir Uygulama Önerisi	Araştırmanın amacı konuyla ilgili alan yazın incelenerek drama yaşantısı geçirmiş öğretmen görüşleri doğrultusunda ilkök 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi ortaya koymak	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Araştırma sonucunda yapılandırmacı düşüncenin mihenk taşı olan yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen drama yönteminin bu derste uygulanmasına ilişkin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin gözlemlenmiştir
2015	B. Tay M. Baş	Makale	2009 ile 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Araştırmanın amacı 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi kitaplarından yola çıkarak öğretim programlarını karşılaştırmak	Literatür Tarama	Araştırma sonucunda 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi programları incelendiğinde her iki programda da hedefler yani genel ifadeyle vizyona önem verildiği görülmüştür.
2015	E. Kılınç M. Uygun	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Biliş Ötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Araştırmanın amacı lisans son sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik öz yeterlik algıları ile biliş ötesi farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemek	Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	Araştırma sonucunda katılımcıların biliş ötesi farkındalıklarının yüksek olduğu; cinsiyet ve sınıf türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır
2015	S. Sidekli İ. Coşkun Y. Aydın	Makale	Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf	Araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan sınıf öğretmenin yaşadığı sorunları ve çözümleri belirlemek	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Araştırma sonucunda öğretmenin eğitim öğretim sürecini sağlıklı yürütmekte problemler yaşadığı bunun temel nedeninin ise lisans programında sadece iki saat teorik olan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi almasının yeterli olmadığını belirtmiştir
2015	İ. İlter	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak	Metafor	Araştırma sonucunda geliştirilen metaforlar arasında en çok tercih edilenlerin geniş aile, aile, çiçek bahçesi, gür orman ve aşure olduğu görülmüştür

2015	K. Şekerci	Tez	Birleştirilmiş Sınıflarda Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi; Şanlıurfa İl Örneği	Araştırmanın amacı Şanlıurfa ilinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları değerlendirmek	Kişisel Bilgi Formu Maslach Tükenmişlik Envanteri	Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
2016	T. Öztürk Ö. Kalafatçı	Makale	İlkokul Hayat Bilgisi Ders, Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek	Görüşme	Araştırma sonucunda, öğretmen görüşleri doğrultusunda hayat bilgisi öğretim programının olumlu yanlarının yanında eksikliklerin de bulunduğu görülmüştür.
2016	N. B. İnce A. E. Şahin	Makale	Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	Araştırmanın amacı birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak	Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu	Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre karşılaştırıldığında birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir
2016	S. Hızlı Alkan	Tez	Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yerelleşmesine Yönelik İhtiyaç Analizi	Araştırmanın amacı Hayat bilgisi programının bölgesel farklılıklara göre düzenlenmesi ile ilgili fikir belirlemek	İhtiyaç analizi anketi Görüşme Formu	Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin programlarla ilgili esneklik taleplerinin olduğu belirtilmiştir.
2016	C. Eker A. Sıcak	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıflı Öğretime İlişkin Zihin İmgeleri (Metaforları)	Araştırmanın amacı lisans son sınıf öğretmenlerini bu kavramla ilgili fikirlerini ortaya çıkarmak	Metafor	Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bu kavramla ilgili birçok imgeye sahip olduklarına ulaşılmıştır.

2016	E. Uzunkol S. Yel	Makale	Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Özsaygı, Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Empati Üzerine Etkisi	Araştırmanın amacı hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemek	Coopersmith Öz Saygı Ölçeği Okul Kısa Formu Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği	Araştırma sonucunda uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.
2016	İ. Pamuk A. Pamuk	Makale	Almanya’da Sachunterricht Ve Türkiye’de Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Okulda Demokrasi Uygulamalarına Örnek Olarak Sınıf Başkanı Seçimi	Araştırmanın amacı, Almanya’daki Sachunterricht ile Türkiye’deki hayat bilgisi derslerinin en önemli kazanımlarından biri olan demokrasi kavramını ele almak için sınıf başkanlığı seçimini karşılaştırmak	Doküman incelemesi	Araştırma sonucunda, Türkiye’deki ders kitabındaki demokrasi uygulamalarının Almanya’daki kitaptaki uygulamalara göre daha da geliştirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.
2017	S. Güven Z. Kılıç	Makale	Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini inceleyen deneysel çalışmalara dayalı lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelemek	Literatür Taraması	Araştırma sonucunda öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutumları üzerinde genellikle etkili olduğu görülmüştür.
2017	Ö. Palavan V. Göçer	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaştıkları Problemler (Malatya İl Örneği)	Araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ortaya koymak ve araştırmanın bulgularına göre problemlerin çözümüne katkı sağlamak	Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri Ölçeği	Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilik görevlerinin olmaması halinde daha başarılı olacakları ve idarecilik konusunda lisans eğitimlerinden kaynaklanan eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir.

2018	M. Coşkun S. Çetinkaya	Makale	Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi	Araştırmanın amacı müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilkököl 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek ve bu sınıflarda görev yapmış ya da yapan öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek	Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyi anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Fakat öğretmen görüşlerine göre birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyi daha düşük olduğu tespit edilmiştir.
2018	F. Demir	Tez	Değer Öğretimi Yaklaşımlarına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi	Araştırmanın amacı ilkököl 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde sorumluluk değerini kazandırmada değer öğretimi yaklaşımlarının nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak	Çalışma Yaprakları Açık Uçlu Anket Görüşme Formu Sorumluluk Kazanım Testi Öğrenci Gözlem Formu	Araştırma sonucunda 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde; değer aktarma, değer açıklama, değer analizi ve eylem öğrenme yaklaşımlarına dayanan doğrudan değer öğretimi, öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmasında olumlu yönde bir değişim görülmüştür.
2018	N. Ütkür	Makale	Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanılan Yöntem ve Etkinliklerin Tespiti: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Araştırmanın amacı Hayat bilgisi ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında öğretim sürecini ele almak	Literatür Taraması	Araştırma sonucunda konuyla ilgili çalışmalarda drama yönteminin daha çok incelendiği görülmüştür.
2018	N. Ütkür	Makale	Sınıf Öğretmeni Adayları Hayat Bilgisi Derslerinin Öğretimine Yönelik Neler Düşünüyor?	Araştırmanın amacı Lisans 1.sınıf öğrencilerinin derse yönelik fikirlerini ortaya çıkarmak	Anket	Araştırma sonucunda öğretmen adayları örnek olay ve drama gibi faaliyetlerin derse olan ilgiyi artıracak yönünde görüş bildirmişlerdir.
2019	E. Yurtbakan T. Altun	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumlarının Uygulamaları ile Karşılaştırılması	Araştırmanın amacı ilkököl kademesindeki öğretmenlerin Hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek	Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği Görüşme Formu	Araştırmanın sonucunda öğrenci ders değerlendirme süreçlerinde eski yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmiştir.

2019	E. Yurtbakan T. Altun	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumlarının Uygulamaları ile Karşılaştırılması	Araştırmanın amacı ilkökul kademesindeki öğretmenlerin Hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek	Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği Görüşme Formu	Araştırmanın sonucunda öğrenci ders değerlendirme süreçlerinde eski yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmiştir.
2020	M. Ürey S. Kaymakcı	Makale	Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri	Araştırmanın amacı sınıf dışı eğitim ortamlarında işlenen Hayat bilgisi dersi ile ilgili öğretmenlerin fikirlerini tespit etmek	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi	Araştırma sonucunda sınıftan dışarıya taşınan eğitim sürecinin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği belirtilmiştir.
2020	E. Gündüz	Tez	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek	Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği	Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Pratt 1986 yılında yaptığı araştırmasında 1948 ile 1983 arasındaki dönemde ABD ve Kanada’da birleştirilmiş sınıf kavramı özelinde gerçekleştirilen 30 tane deneysel çalışma incelenip sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmada standart testlerden ulaşılan okuma puanları ile matematik puanları başarı değişkeni olarak görülürken, benlik kavramı ile okula yönelik tutumları ölçen anketlerden ulaşılan veriler ise sosyal ve duygusal değişken kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında birleştirilmiş sınıflardaki eğitim sürecinin akademik başarı seviyesine herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilirken, duyuşsal gelişime yönelik pozitif etkilerinin olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin sosyal ve psikolojik açıdan nitelikli ortamlar olduğu tespiti ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir başka nitel çalışmada ise Miller (1991), Amerika merkezli olmak üzere Kanada, Filipinler, Maldiv Cumhuriyeti, Finlandiya, Nepal, Tayland, Hindistan, Kore, Sri Lanka ve Endonezya’daki birleştirilmiş sınıflardaki eğitim çalışmalarını incelemiştir. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim sürecini daha aktif hale getirmeleri için farklı yöntem ve teknikleri kullanma gerekliliği belirtilirken sürecin iyi planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca süreci yöneten öğretmenlerin bu sınıf türü için farklı bir eğitim almaları ve öğretmenleri bu süreçte teşvik edebilecek çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir. Çalışmada birleştirilmiş sınıflarda materyal yetersizliği özellikle vurgulanmıştır.

Sınıf türü dikkate alınarak öğrencilerin okuma becerilerindeki ilerlemenin karşılaştırıldığı çalışmada Berry (2001) Karayipler’deki bir adada bulunan, yedisi müstakil, üçü birleştirilmiş sınıftan oluşan on okul değerlendirilmeye alınmıştır. Üç yıl gibi uzun bir sürede yürütülen çalışmada ulaşılan veriler, okuma başarısını tespit etmeye yönelik olan gözleme dayalı bir çalışmadır. Rastgele seçimle belirlenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Bu öğrenciler için öncelikle bir okuma ön-testi yapılmış; elde edilen sonuçlar düşük, orta ve yüksek başarı seviyeleri göre ayrıştırılmıştır. Araştırma sonucunda veriler birleştirilmiş sınıftaki başarı seviyesi düşük öğrencilerin müstakil sınıftaki öğrencilerden okuma seviyesinde tüm zamanlarda daha iyi bir düzeye ulaştığı belirtilirken, orta ve yüksek başarı seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyleri

arasında bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Müstakil sınıftaki eğitim gören orta ve yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin okuma seviyelerinin birleştirilmiş sınıftakilere göre daha nitelikli olduğu vurgulanmıştır. 8-10 yaş arası öğrenci grubunda orta seviyedeki çocukların aralarında fark yokken, yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerde müstakil sınıflar aleyhine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin düşük okuma seviyesini geliştirmede birleştirilmiş sınıflardaki eğitim sürecinin daha başarılı olduğu sonucu dikkat çekmektedir.

Kadivar, Nejad ve Emamzade (2005) tarafından yürütülen çalışmada birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda eğitim gören öğrencilerin özgüven becerileri, sosyal ilişki becerileri ve matematik alanında akademik başarı seviyeleri göz önünde bulundurularak anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Süreçte öncelikle öğrencilere matematik dersi konularına uyumlu olacak şekilde matematik testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda birden fazla sınıfın bir arada olduğu sınıflardaki çocuklar ile müstakil sınıflarda çocuklar arasında matematik becerisi anlamında önem arz eden farklılıklar tespit edilmemiştir.

Sınıf türlerini kıyaslayan araştırmalar incelendiğinde, yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili ulaşılabilen çalışmalardan yurt içinde yapılanların araştırmaların çoğunun birleştirilmiş sınıf aleyhine anlamlı sonuçlar elde edilirken, yurt dışında yürütülen araştırmalarda ise genel olarak müstakil sınıflar aleyhine ya da sınıf türü dikkate alındığında bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4*Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar*

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Veri Toplama Araç/Araçları	Sonuçlar
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	1986	D. Pratt	Makale	On the Merits of Multiage Classroom	Araştırmanın amacı 1948 ile 1983 yılları arasında ABD ve Kanada’da yapılan toplam 30 tane deneysel çalışmayı incelemek	Başarı Testi Anket	Araştırmanın sonucunda birleştirilmiş sınıfların akademik başarı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığı ama duyuşsal gelişim üzerinde pozitif yönde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.
	1991	B.A. Miller	Makale	A Review Of The Qualitative Research On Multigrade Instruction.	Çalışmanın amacı Kanada, Finlandiya, sekiz gelişmekte olan ülke (Hindistan, Kore, Maldivler, Nepal, Tayland, Filipinler, Sri Lanka ve Endonezya) ve ABD’deki çok sınıflı okulların seçilmiş araştırma çalışmalarını gözden geçirmek	Gözlem Görüşme	Araştırmanın sonucunda Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili özel metotlara ihtiyaç duyduklarını ve öğretimi iyi organize etmeleri gerektiği tespit edilmiştir.
	2001	C. Berry	Makale	Achievement Effects Of Multigrade and Monograde Primary Schools In The Turks and Caicos Islands	Araştırmanın amacı çok dereceli okullardaki öğrencilerin okuma ilerlemelerini tek dereceli okullardaki öğrencilerin okuma ilerlemesiyle karşılaştırmak	Gözlem	Araştırma sonucunda çok dereceli okulların düşük başarılı öğrencilerin okuma gelişimini teşvik etmede özellikle etkili olduğunu göstermektedir.
	2005	P. Kadiyar S. N. Nejad Z. M. Emamzade	Makale	Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success	Çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile müstakil sınıflarda eğitim gören öğrencilerin özgüven becerisi, sosyalleşme ve matematik alanında karşılaştırmak	Test	Araştırma sonucunda birden fazla sınıfın bir arada olduğu sınıflardaki öğrenciler ile müstakil sınıflardaki öğrenciler arasında matematik becerisi ile ilgili farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarını ve görüşlerini belirlemek için yapılan bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin bir arada sunulduğu karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması araştırmaya ilişkin problemi çok boyutlu değerlendirmeye imkân tanıyan ve hem nitel hem de nicel verileri bir arada kullanarak tasarlanan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 322). Bu çalışmada karma çalışma desenlerinden “açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Açıklayıcı desende amaç nicel yöntemlerle toplanan ve çözümlenen verilerin nitel verilerle desteklenmesidir. Bu desende nicel veriler toplanır, çözümlenir. Daha sonra bunlardan hareketle nitel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 328)

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan çalışma modelidir. Tarama modelinde önemli olan var olan olayı ya da durumu değiştirmeden gözlemlemektir. Araştırmacı tarama modeliyle bireyin veya nesnenin doğrudan kendisini inceleyip yorumlayabileceği gibi önceden elde edilmiş verilerden yola çıkarak araştırma ile ilgili yorum yapabilir (Karasar, 2017, s. 109). Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine yorumlanamayan olgulara ele almak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aksaray ilinde birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçilirken seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi (incidental sampling) kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi iş gücü, para ve zaman

açısından var olan sınırlılıklar nedeni ile örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 95).

Araştırmanın nitel boyutunda öncelikle katılımcı olarak belirlenen öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Özellikle görüşmenin yapılmasında amaçlı örnekleme biçimleri arasında sayılan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine ilişkin bir sınıflama yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen olayların ayrıntısıyla çalışıldığı bir örnekleme yöntemidir. Bu bağlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri birçok durumda, olgu ve olayların açıklanması ve anlatılmasında faydalı olabilir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise, araştırmacının ulaşması kolay ve kendisine yakın olan durumu seçmesi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123). Bu nedenle araştırma sürecine ilişkin Aksaray ili genelinde birleştirilmiş sınıflarda ve normal öğretimli sınıflarda görev yapan sınıf öğretmeni sayıları için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğünden bilgi alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili merkez ilçesi dâhil olmak üzere tüm ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu bağlamda 412 ölçek uygulanmıştır. Ölçeklerin uygun biçimde doldurulmayan 12'si elenmiştir ve değerlendirmeye 400 ölçek alınmıştır. Bu uygulamanın ardından sıralı açıklayıcı desene uygun olarak 60 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda görüşme formunu uygun doldurmayan 15 öğretmenin görüşme formu kapsam dışı bırakılmış ve 45 form değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme formu, araştırmada ele alınan problem ile ilgili boyutların ve soruların içine alınmasını güvence altına alınmak için geliştirilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 132).

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır ve 434 kişilik bir gruba uygulanarak hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 5*Güvenirlik Katsayıları*

Alt Boyut	Cronbach Alfa	Spearman Brown
Sevme	.89	.87
Değer Verme	.87	.84
Önemseme	.86	.84
Ölçeğin Geneli	.93	.81

Tablo 5’te belirtildiği gibi ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı katsayısı .93; Spearman Brown iki yarı güvenirliği .81 olarak hesaplamıştır. Alt boyutlar için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .86 ile .89 arasında; Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayıları ise .84 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçek beşli likert tipindedir ve analizlerde kullanılacak puan aralıkları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6*Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları*

Katılım Düzeyi	Seçenek	Puan aralığı/Sınırlar
5	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00
4	Katılıyorum	3.41-4.20
3	Kararsızım	2.61-3.40
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80

Mevcut çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri tekrar incelenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin tamamı için Cronbach alpha değeri .954, Ölçeğin sevme alt boyutu için .917, değer verme alt boyutu için .903. ve önemseme alt boyutu için .870 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri .938 olarak bulunmuştur, Bartlett testi sonucu ise 7024,857 $p=000$ olarak tespit edilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Çalışmanın nitel boyutu için birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği şeklinde ifade edilmektedir. Kişinin yaşamında, görüşmenin önemli ve de çok eski bir yeri vardır. Görüşme, kişilerin herhangi bir konuyla ilgili bilgilerini, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını ve bunların muhtemel sebeplerinin öğrenilmesini sağlayan en kısa yol olarak kullanılmıştır (Karasar, 2017, s. 210). Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için uygulanan görüşme formu için öncelikle ön sorular oluşturulmuştur. Ön soruların oluşturulmasında alanyazın taraması ve uzman görüşü dikkate alınmıştır. Ön soruların değerlendirmesinde, içerik ve amaca uygunluk bağlamında üç sınıf öğretmenin, eğitim bilimleri bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinin ve dil uygunluğu anlamında ise iki Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda sekiz soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ve araştırmanın amacı doğrultusunda bu sorular birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda hayat bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla dört soruya indirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu soruların, öğretmenlerin kolaylıkla anlayabileceği ve cevaplandırabileceği türden açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir. Nitelikli bir görüşme sorusu yazabilmek için araştırmacının ilgili alanyazın ile araştırma soruları arasında bağlantı kurması ve hazırladığı soruları sürekli olarak geliştirmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 145). Belirlenen sorular uzman kontrolünden geçirilmiş, bu kapsamda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu hazırlanmıştır. Gönüllülük esasıyla 60 sınıf öğretmenine hazırlanan formlar verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Uygun biçimde doldurulmayan 15 form değerlendirme dışı tutulmuştur. Görüşme verileri çözümlenirken veriler, öğretmenlerin görüşleri üzerinde değişiklik yapılmadan ifade ettikleri biçimde kullanılmıştır. Araştırmalarda görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamının güvence altına almak için tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 132).

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışmanın nicel ve nitel verilerinin analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel verilerinin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Tutum puanlarının cinsiyet ve okul (sınıf) türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, görev süresi değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi ve t-testi için önce levene testi uygulanmış ve dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda bağımsız örneklem t testi yerine nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi (MWU) kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için ikili gruplar arasında kombinasyonlar yapılarak MWU testi uygulanmış ve 0,05 anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, araştırmaya katılan bireylerin görüşleri çarpıcı bir şekilde yansıtılarak elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Betimsel analiz dört aşamalıdır. Bu aşamalar: betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Bu aşamalara göre araştırmada kullanılan sorulardan, araştırmanın literatür taramasından ya da görüşmede bulunan boyutlar dikkate alınarak veri analizi için bir çizelge oluşturulur. Bu çizelgeye göre ulaşılan veriler okunur ve veriler ile ilgili düzenleme yapılır. Sonraki aşamada veriler belirtilir ve doğrudan alıntılar ile desteklenir. Son aşamaya gelindiğinde ise elde edilen bulgular açıklanır ve anlamlandırılır. Araştırmanın nitelikli olabilmesi için araştırmada ulaşılan sonuçların anlaşılabilir, tutarlı olması ve diğer araştırmacılar tarafından onaylanabilir olması önem arz etmektedir. Bu bakımdan araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği olması için ulaşılan veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenip çözümlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277). Bununla birlikte analizleri ve elde edilen bulguları desteklemesi için katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar bulgular kısmında belirtilmiştir. Nitel araştırmalarda, durumun açık bir biçimde ifade edilmesi ve aktarılması önemlidir. Nitel çalışmalardaki aktarımın

gerçekleştirilmesinde kullanılan yollardan biri de ayrıntılı betimlemedir. Doğrudan alıntı, bu nedenle nitel çalışmalarda çokça kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 282). Bu çalışmada, doğrudan alıntılar çalışma içerisinde verilirken, tırnak içerisinde, italik yazı karakterinde ve üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Bunula birlikte sunulan her doğrudan alıntının başına, katılımcının sırasını, cinsiyetini ve okul türünü gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular nicel ve nitel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sistematiik biçimde verilen tablolar ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular sunulmaktadır.

Tablo 7

Müstakil ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tutum Puanlarına İlişkin Analizler

Öğretmen	Ölçek/Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
Müstakil sınıfta görev yapan	Sevme	300	4,26	,52	2,25	5,00
	Değer Verme		3,83	,74	1,33	5,00
	Önemseme		4,07	,70	1,67	5,00
	Genel Toplam		4,10	,56	1,96	5,00
Birleştirilmiş sınıfta görev yapan	Sevme	100	4,17	,69	1,42	5,00
	Değer Verme		3,90	,94	1,17	5,00
	Önemseme		3,94	,92	1,00	5,00
	Genel Toplam		4,05	,76	1,65	5,00
Toplam	Sevme	400	4,24	,56	1,42	5,00
	Değer Verme		3,84	,79	1,17	5,00
	Önemseme		4,04	,76	1,00	5,00
	Genel Toplam		4,09	,62	1,67	5,00

Araştırmaya katılan 400 sınıf öğretmenin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutum puanları Tablo 7’de sunulmuştur. Araştırma kapsamındaki bütün öğretmenlerin ölçeğin bütününe ilişkin tutum puanları $\bar{X}=4.09$ olarak belirlenmiştir. Bu değer öğretmenlerin yüksek düzeyde tutum puanına sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları

açısından yapılan değerlendirmede öğretmenlerin sevme alt boyutu için $\bar{X}=4.24$, değer verme alt boyutu için $\bar{X}=3.84$ ve önemseme alt boyutu için 4.04'lük tutum puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Gerek ölçeğin geneli gerekse alt boyutları için ortaya konan puan “katılıyorum” düzeyindedir ve öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimi açısından yüksek tutum puanına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenler, öğretmenlik yaptıkları sınıf türü açısından da değerlendirilmiş ve tutum puanları hesaplanmıştır. Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin tutum puanları $\bar{X}=4.10$ 'dur. Bu değer ölçeğin “katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Benzer biçimde bu gruptaki öğretmenler ölçeğin sevme alt boyutu için $\bar{X}=4.26$, değer verme alt boyutu için 3.83 ve önemseme alt boyutu için $\bar{X}=4.07$ 'lik tutum puanlarına sahiptirler. Bütün bu değerlerin hayat bilgisi öğretimi bağlamında yüksek tutum puanları olduğu ifade edilebilir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ölçeğin tamamına ilişkin tutum puanları $\bar{X}=4.05$ 'tir. Bu değer ölçeğin “katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin de hayat bilgisi öğretimine ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler ölçeğin sevme alt boyutu için $\bar{X}=4.17$, değer verme alt boyutu için $\bar{X}=3.90$ ve önemseme alt boyutu için $\bar{X}=3.94$ 'lik tutum puanlarına sahiptirler. Bütün bu değerler göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine ilişkin olumlu tutum düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 8

Ölçeğin Sevme-Değer Verme-Önemseme Alt Boyutlarına ve Bütününe İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
					F	p		
Sevme	K(211)	4,25	,58936	398	,060	,807	,512	,609
	E(189)	4,22	,54458					
Değer Verme	K(211)	3,84	,79262	398	,102	,749	-0,78	,938
	E(189)	3,85	,79175					
Önemseme	K(211)	4,04	,76048	398	,005	,945	,101	,920
	E(189)	4,03	,77157					
Genel Toplam	K(211)	4,10	,62796	398	,145	,703	,242	,809
	E(189)	4,08	,60496					

Tablo 8 araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cinsiyetleri dikkate alınarak tutum puanlarının değerlendirildiği t testi sonuçlarını içermektedir. Bu bağlamda hem ölçeğin bütününe hem de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin bütünü açısından cinsiyet değişkeni bağlamında yapılan değerlendirmelerde hem levene testi hem de t testi sonuçlarının istatistiksel açıdan farklılaşmadığı gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutum puanları cinsiyetleri açısından farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte gerek kadın $\bar{X}=4.10$ gerekse erkek $\bar{X}=4.08$ öğretmenlerin tutum puanlarının ölçeğin “katılıyorum” düzeyine denk geldiği ve yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları ifade edilebilir. Benzer biçimde ölçeğin sevme, değer verme ve önemseme alt boyutlarında da cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte bütün alt boyutlar için gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin tutum puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 9

Ölçeğin Sevme-Değer Verme-Önemseme Alt Boyutlarına ve Bütününe İlişkin Sınıf Türü Değişkenine Göre Levene ve t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt boyutlar	Sınıf türü	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	t	p
Sevme	Mü(300)	4,26	,52086	398	4,491*	,035	1,378	,169
	Bi(100)	4,17	,68941					
Değer Verme	Mü(300)	3,83	,73516	398	8,193*	,004	-,766	,444
	Bi(100)	3,90	,94185					
Önemseme	Mü(300)	4,07	,70410	398	8,323*	,004	1,449	,148
	Bi(100)	3,94	,92068					
Genel Toplam	Mü(300)	4,10	,56013	398	7,887*	,005	,837	,403
	Bi(100)	4,05	,76249					

Tablo 9’da araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf türü dikkate alınarak tutum puanlarının değerlendirildiği levene ve t testi sonuçlarını özetlemektedir. Yapılan işlemlerde gerek ölçeğin bütünü ($F=7.887$, $p<.05$) gerekse sevme($F=4.491$, $p<.05$), değer verme($F=8.193$, $p<.05$) ve önemseme($F=8.323$, $p<.05$) alt boyutları için levene testi sonuçlarının .05 düzeyinde anlamlı olduğu başka bir ifadeyle dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda hem ölçeğin bütününe hem de alt boyutlarına nonparametrik testlerden MWU testinin uygulanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 10

Ölçeğin Sevme-Değer Verme-Önemseme Alt Boyutlarına ve Bütününe İlişkin Sınıf Türü Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf türü	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sevme	Mü(300)	201,09	60327,00	14823,000	,859
	Bi(100)	198,73	19873,00		
Değer Verme	Mü(300)	193,61	58081,50	12931,500*	,038
	Bi(100)	221,19	22118,50		
Önemseme	Mü(300)	202,48	60744,50	14405,500	,551
	Bi(100)	194,56	19455,50		
Genel Toplam	Mü(300)	198,88	59664,50	14514,500	,628
	Bi(100)	205,36	20535,50		

Tablo 10 öğretmenlik yapılan sınıf türü değişkeni dikkate alınarak yapılan MWU testi sonuçlarını göstermektedir. Bu bağlamda gerek ölçeğin bütünü gerekse sevmeye önemseme alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak ölçeğin değer verme alt boyutunda ($U=12.931$, $p<.05$) öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf türü açısından anlamlı farka ulaşılmıştır. Bu fark birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ($SO=221.19$) lehine oluşmuştur. Başka bir ifadeyle Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenler değer verme bağlamında müstakil sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahiptirler.

Tablo 11

Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Hizmet süresi	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Levene p	F	p	
Sevme	0-5 y.(n=43)	4,24	,61	Gr. Arası	,427	3	,142	1,683	,170	,439	,725
	6-10 y(n=116)	4,23	,51	Gr. İçi	128,354	396	,324				
	11-15 y.(n=148)	4,21	,61	Toplam	128,781	399					
	16 ve Üstü (n=93)	4,29	,55								
	Toplam (n=400)	4,23	,57								
Değer Verme	0-5y.(n=43)	3,91	,86	Gr. Arası	,640	3	,213	,908	,437	,339	,797
	6-10 y.(n=116)	3,85	,78	Gr. İçi	249,146	396	,629				
	11-15 y. (n=148)	3,80	,83	Toplam	249,786	399					
	16 ve üstü (n=93)	3,88	,72								
	Toplam (n=400)	3,84	,79								
Önemseme	0-5 y (n=43)	4,11	,78	Gr. Arası	2,180	3	,727	1,866	,135	1,245	,293
	6-10 y.(n=116)	4,01	,72	Gr İçi	231,194	396	,584				
	11-15 y. (n=148)	3,95	,82	Toplam	233,374	399					
	16 ve üstü (n=93)	4,13	,71								
	Toplam (n=400)	4,04	,76								
Genel Toplam	0-5 y(n=43)	4,13	,67	Gr. Arası	,745	3	,248	1,602	,188	,652	,582
	6-10 y(n=116)	4,09	,56	Gr. İçi	150,890	396	,381				
	11-15 y (n=148)	4,04	,66	Toplam	151,635	399					
	16 ve üstü (n=93)	4,15	,58								
	Toplam (n=400)	4,09	,62								

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tutum puanlarının karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Yapılan istatistiksel işlemlere göre gerek ölçeğin bütünü [$F(3-396)=.652, p>.05$] gerekse sevme [$F(3-396)=.439, p>.05$], değer verme [$F(3-396)=.339, p>.05$] ve önemseme [$F(3-396)=1.245, p>.05$] alt boyutları için öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutum puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte meslekteki hizmet süresi değişkeni dikkate alındığında araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçeğin sevme $\bar{X} = 4.23$ alt boyutuna ilişkin “tamamen katılıyorum” düzeyinde tutuma sahip oldukları; değer verme $\bar{X} = 3.84$, önemseme $\bar{X} = 4.04$ ve ölçeğin bütününe $\bar{X} = 4.09$ ilişkin ise “katılıyorum” düzeyinde tutum puanına sahip oldukları görülmüştür. Başka bir ifadeyle gerek mesleğe yeni başlayan gerekse öğretmenlik mesleğini uzun yıllardır yürüten öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ifade edilebilir. Özellikle dersin yürütülmesinde sevme yönündeki tutum puanlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, hayat bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine dair nitel bulgular aşağıda verilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen bulguları desteklemek amacıyla, katılımcıların doğrudan alıntıları ilgili kodlama altında sunulmuştur. Çözümleme yapılırken, öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Sonrasında bir kod listesi oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda oluşturulan bu kod listeleri kendi çerçevesinde tutarlı olacak biçiminde ana kodlara ve bu kodlara ait alt kodlara ayrıştırılmıştır. Kodlar ve aldıkları yükleme sayılarına göre, frekansları ile birlikte tablolaştırılmıştır. Oluşturulan tabloların temel amaçları, yüklemelerin hangi bağlamda fazlaştığını ortaya koymak ve mevcut durumu netleştirmektir. Araştırmada oluşturulan tablolara ilişkin katılımcıların direkt alıntılarına yer verilmiştir. Verilen bu alıntılarda öğretmenin; sırası, cinsiyeti ve okul türünü belirtmek için bazı kısaltmalardan yararlanılmıştır. 1 numaralı, cinsiyeti kadın olan ve okul türü olarak birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenin görüşme formu “Ö1-KB” diye kısaltılmıştır. Çözümlemelerin son adımı olarak uygulamalara ilişkin modeller de sunularak birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan

öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri görselleştirilerek ortaya konulmuştur.

4.2.1. Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel problemlere ilişkin çözümlemeler

Tablo 12

Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel problemlere ilişkin görüşler ve frekansları

Kategoriler	Kodlamalar	f
Birleştirilmiş Sınıflarda Yaşanan Problemler	Materyal eksikliği	25
	Kazanımların gerçek hayatla uyumsuzluğu	15
	Sınıfların darlığı	7
	Kazanımların müstakil sınıflara göre oluşturulması	7
Müstakil Sınıflarda Yaşanan Problemler	Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmaması	5
	Resmi izin zorluğu	3
Ortak Problemler	Ders kitaplarının yetersiz olması	29
	Veli ilgisizliği	21
	Okul araç gereçlerinin eksikliği	13
	Konuların somutlaştırılmaması	11
	Teknoloji yetersizliği	11
	Okuma-yazma problemi olan öğrencilerin varlığı	11
	Konularla ilgili uygulama eksikliği	7
	Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşüklüğü	6
	Konuların çok fazla olması	2

Tablo 12 incelendiğinde, Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel problemler ana başlığın içerisinde, üç farklı anlamsal kategoriye ulaşıldığı görülmektedir. Bu kategoriler “*Birleştirilmiş sınıflarda ortaya çıkan problemler*”, “*Müstakil sınıflarda ortaya çıkan problemler*” ve “*Ortak problemler*” şeklindedir. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

a. Birleştirilmiş Sınıflarda Yaşanan Problemler

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, Hayat bilgisi öğretiminde birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan problemler içinde “*Materyal eksikliği*” en fazla kodlanan problem olmuştur. Bir başka deyişle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde materyal eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte “*Kazanımların gerçek hayatla uyumsuzluğu*”, “*Sınıfların darlığı*”, “*Kazanımların*

müstakil sınıflara göre oluşturulması” gibi problemlerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Birleştirilmiş Sınıflarda Yaşanan Problemler” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö29-EB) *“Hayatın içinde olması gereken kazanımlara bazen yaklaşmak; okulun yerleşim yeri, imkânları nedeniyle zor oluyor. Kitap görselleri çoğu zaman belirli imkânlarla sahip kesime hitap ediyor. Çocuklar kendilerinin hayatlarını göremiyorlar.”* derken bir başka öğretmen;

(Ö42-KB) *“Sınıfımın daha büyük olmasını isterdim. Böyle olduğunda sınıf içi uygulanan etkinlikler daha rahat yapılabilir.”* cümlesiyle sınıfın geniş olmasının önemine vurgu yapmaktadır.

(Ö30-EB) *“Özellikle köylerde öğretmenlik yaparken anlatılan konuyu somutlaştırmak zor oluyordu. Merkezlerde bunu anlatmak daha kolay. Bunun haricinde hayat bilgisi öğretiminde çok problem yaşamadım.....”* diye fikirlerini belirtmiştir.

(Ö35-KB) *“Kazanımların merkez okullara göre belirlenmesi. Günlük hayatta ilişkilendirilmesi gereken kazanımların uygulamalı şekilde öğretilmemesi. Kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılamaması. Derste uygulama ile öğretilebilecek materyale ulaşılabilmesi. Öğrencilerin araştırma imkânlarının olmaması.”* ifadesi ile görüşünü belirtirken bir başka öğretmen ders kitabındaki görsellerin nitelikli olmamasını;

(Ö42-KB) *“Ders kitabı yalnızca konu anlatımına yönelmiş. Kitapta etkinlik sayfaları basit kalmış. Daha ilgi çekici ve daha çok etkinlik yapılabilir. Ayrıca köyde çalıştığım için kitapta geçen birçok konuda çocuklar günlük yaşamla ilişkilendirilmede zorlanıyor.(Alt geçit, kaldırım, trafik işareti gibi)Çünkü kazanımlar merkez okullara göre dizayn ediliyor”* ifadesiyle vurgulamıştır.

(Ö43-KB) *“..... Bireysel farklılıklar, sosyoekonomik farklılıklar konularda verilen örnek hayatlara tam olarak yansıtılmamaktadır. Mesela kırsal kesimdeki çocuklara hep kent yaşamına dair örnekler sunulmaktadır.”* diye görüş bildirmiştir.

b. Müstakil Sınıflarda Yaşanan Problemler

Hayat bilgisi öğretiminde müstakil sınıflarda karşılaşılan problemler ile ilgili öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, “*Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmaması*” ve “*Resmi izin zorluğu*” problemleri tespit edilmiştir. Bir başka deyişle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımında sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte derste yapılacak gezi, gözlem gibi faaliyetler için alınacak izinlerin zaman kaybı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin “*Müstakil Sınıflarda Yaşanan Problemler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Müstakil sınıflarda yaşanan problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö1-KM) “..... aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanamaması,, Öğretimin öğretmen merkezli olması” diye vurgularken bir başka öğretmen;

(Ö15-EM) “Gezi, gözlem türü etkinliklerde idari izin, resmi prosedür gerektirmesi” görüşüyle resmi izin süreçlerinin dersi olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

c. Ortak Problemler

Hayat bilgisi öğretiminde hem birleştirilmiş sınıflarda hem de müstakil sınıflarda karşılaşılan problemler ile ilgili öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, “*Ders kitaplarının yetersiz olması*” en fazla kodlanan problem olduğu görülmüştür. Öğretmenler ders kitaplarının içeriğinin ders kazanımlarının öğretilmesi sürecinde yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla beraber “*Veli ilgisizliği*” problemi de öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretim sürecinde velilerin okula ve öğrencilerine karşı ilgisiz oldukları tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler hayat bilgisi öğretimi sürecinde “Okul araç gereçlerinin eksikliği”, “*Konuların somutlaştırılamaması*”, “*Teknoloji yetersizliği*”, “*Okuma-yazma problemi olan öğrencilerin varlığı*”, “*Konularla ilgili uygulama eksikliği*”, “*Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşüklüğü*”, “*Konuların çok fazla olması*” gibi problemlerinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin “*Ortak Problemler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hem birleştirilmiş sınıflarda hem de müstakil sınıflarda yaşanan ortak problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö2-KM) “Anlatılan olay ve olguların çocukların zihninde betimleme yapamamasından kaynaklı, tam anlamıyla anlaşılamama problemi. Anlatılanların gerçek yaşamla bağdaştırılmaması. Yorum soruları yönetildiğinde çocuğun zihnindekileri ifade edememesi. Fikirlerini toplu ortamda söyleyemedeki kişisel gelişim yetersizliği” diyerek duruma ilişkin görüşünü belirtirken bir başka öğretmen;

(Ö4-KM) “Bazı konularda çocukların hazırbulunuşluk seviyesi yetersiz kalıyor. Okuma ve yazmada sıkıntı yaşayan öğrencilerle konu ilerlemesi yavaş oluyor.” diyerek okuma ve yazma bilmeyen ya da yavaş okuma yapabilen öğrencilerin dersin ilerlemesinde sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

(Ö5-KM) “Kırsalda yaşayan öğrencilerin hiç karşılaşmadığı (trafik ışıkları, geçitler...vb.) kavramları öğretmekte zorlanıyorum, somutlaştıramıyorum...” görüşüyle bazı öğrencilerin ders içeriğindeki bazı kavramlarla hiç karşılaşmadığını ve somutlaştırmada sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö7-KM) “2.Sınıf kazanımları çok fazla, yetişmesi çok zorlayıcı oluyor. Köy ve kentli çocuklar için konular farklılaşmalı.” diyerek bazı sınıflarda hayat bilgisi dersi kazanımlarının fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretim sürecinde aileyi önemli gören bir öğretmen ise;

(Ö9-KM) “Ders yaparak yaşayarak işlenmediği ve okulda öğrenilenler aile ve çevrede desteklenmediği zaman yeterli olmuyor. Aile desteği yetersiz kalıyor.” belirterek düşüncelerini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmeni ise ders kitabını vurgulayarak;

(Ö10-KM) “Hayat bilgisi kitaplarının etkinlikler açısından yetersiz olması. Bazı öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgileri günlük hayatta uygulamaması.” demiştir. Başka bir öğretmen hayat bilgisi öğretimindeki problemleri şöyle sıralamıştır.

(Ö13-KM) “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz oluşu, Materyal ve ortam eksikliği.”

(Ö17-EM) “Yaparak yaşayarak öğrenme imkânına yeteri kadar imkânımızın olmaması. Hayat bilgisi konularının bir ünite sürecine sıkıştırılmış olması öğretimi olumsuz etkilemektedir.” diyerek ders öğretimi sürecinde kullanılan yöntem ve

tekniklerin materyal eksikliğinden uygulamadığı vurgulanmıştır. Bir diğer öğretmen ders plan ve programı ile ilgili;

(Ö19-EM) “*Müfredatın gerçek hayatta olan uygulamalara, örneklere daha az yer vermesi ve planlamanın tüm bölgelere uygun olmaması.*” diye belirterek programların bölgesel farklılaştırılması gerekliliğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen;

(Ö20-EM) “*Yoruma çok açık konular var. Öğrenciler her örnek üstüne benzer örnek vererek konuyu çok dağıtabiliyor.*” diyerek öğrencilerin konuyla ilgili örnekleme yapmakta zorlandıklarını söylemiştir. Konuların birbirini tekrar ettiğini belirten bir öğretmen;

(Ö22-EM) “*Bazı konular öğrenciler için soyut kalıyor. Kazanımlar aşama aşama olduğu için 1.,2.,3. Sınıfta aynı konular sürekli tekrar ediyor.*” diyerek konuyla ilgili görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise;

(Ö23-EM) “*Öğrencilerin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi tanımamaktadır. Bu yüzden düşünen, üreten bireyler yetiştirilememektedir.*” diyerek öğrencilerin öğrenme sürecinde çevrelerini ve toplumu tanımalarının önemini vurgulamıştır.

(Ö31-EB) “*Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin çok alt düzeyde olması derste en büyük problem. Ayrıca öğrenci ders kitaplarında etkinlikleri ve örneklemleri yeterli görmüyorum*” diyerek ders kitaplarının ders için nitelikli olmadığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö33-EB) “*Bazı kazanımların gerçek hayatta uygulanabilirliği çok kısıtlı. Değişen ve gelişen hayat şartlarında çocukların birçok konuyu yaparak yaşayarak pekiştirebilmeleri olanaksızlaşıyor.*” diyerek derse ilişkin görüşünü beyan etmiştir. Derste öğretilenle sosyal hayatta yaşananın farklı olması ile ilgili bir öğretmen;

(Ö38-KB) “*Derste öğrettiğimiz şeyleri çocuk evde, çevrede farklı şekilde yaşıyor. Bu da onda kafa karışıklığına sebep oluyor ve hangisinin doğru olduğunu ayırt etmekte zorlanıyor.*” diyerek probleme farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

4.2.2. Hayat bilgisi dersini yürütürken yaşanan problemlerin kaynaklarına ilişkin çözümlemeler

Tablo 13

Hayat bilgisi dersini yürütürken yaşanan problemlerin kaynaklarına ilişkin görüşler ve frekansları

Kategoriler	Kodlar	Frekans kaynağı		
		BS	MS	TOP
Öğrenci kaynaklı problemler	Okulda öğretilenlerin evde pekiştirilmemesi	9	14	23
	İlgisizlik	5	8	13
	Ön bilgi eksikliği	5	-	5
	Derse hazırlıksız gelinmesi	-	2	2
Öğretmen kaynaklı problemler	Dersin sınıf ortamıyla kısıtlanması	11	5	16
	Konuların somutlaştırılmaması/seviyeye indirememesi	12	-	12
	Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmaması	-	3	3
	Öğretimi öğretmen merkezli yürütme	-	5	2
	Dersin konuların önemsememesi	-	1	1
Ders kitabı kaynaklı problemler	Yeterli uygulama/etkinlik içermemesi	10	15	25
	Kaynak kitap yetersizliği	1	13	14
	Çevresel faktörlerin/farklılıkların dikkate alınmaması	4	2	6
	Kitabı hazırlamada öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması	1	1	2
Program Kaynaklı Problemler	Geliştirilme sürecinde öğretmen görüşünün alınmaması	3	9	12
	Kazanım yoğunluğu ve süre kısıtlılığı	10	1	11
	Uygulamaya dönük olmaması	-	5	5
	Programın öğrencinin yaşadığı birime göre esnetilememesi	1	3	4
	Çocuğa göre içeriğin zor olması	-	3	3
Aile Kaynaklı Problemler	Ailenin duyarsızlığı	13	8	21
	Ailenin sosyo-kültürel farklılığı	7	-	7
Ekonomik Kaynaklı Problemler	Teknolojik alt yapı ve materyalin eksikliği	9	21	30
	Etkinlikler için bir bütçenin olmayışı	5	-	5

Tablo 13 incelendiğinde, Hayat bilgisi dersini yürütürken yaşanan problemlerin kaynaklarına ilişkin yapılan incelemede altı farklı anlamsal kategoriye ulaşıldığı

görülmektedir. Bu kategoriler “Öğrenci Kaynaklı Problemler”, “Öğretmen Kaynaklı Problemler”, “Ders Kitabı Kaynaklı Problemler”, “Program Kaynaklı Problemler”, “Aile Kaynaklı Problemler” ve “Ekonomik Kaynaklı Problemler” şeklindedir. Tablodaki kategorilerdeki kodlamalar öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf türlerine göre ayrıştırılmıştır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

a. Öğrenci Kaynaklı Problemler

Araştırmada öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, Hayat bilgisi öğretiminde öğrenci kaynaklı problemler içinde “Okulda öğretilenlerin evde pekiştirilmemesi” ve “İlgisizlik” hem birleştirilmiş sınıflarda hem de müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bir başka deyişle sınıf türü fark etmeksizin hayat bilgisi dersinin öğretim sürecinde anlatılan konunun pekiştirilmemesi ve öğrencinin ilgisizliği genel bir problem olarak görülmektedir. Bunun yanında “Derse hazırlıksız gelinmesi” müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından, “Ön bilgi eksikliği” ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler için problem kaynağı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin “Öğrenci kaynaklı Problemler” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Öğrenci kaynaklı problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö4-KM) “Çocukların derse karşı ilgisiz olması, derse hazırlıksız gelmeleri, ekonomik düzey farklılıkları gibi durumlar problemlerin kaynakları olabilir.” diyerek öğrenci kaynaklı problemlerin hayat bilgisi öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Hayat bilgisi dersini öğrenme sürecinde dersin içeriğinde bulunan bazı kavramlarla ilgili ön bilgileri önem arz etmektedir. Bu konuyla ilgili bir öğretmen;

(Ö13-KM) “Çocukların köyde yaşamalarından dolayı ön bilgilerinin yetersiz oluşu ve kaynak kitaplarının yetersiz oluşu.....” diyerek ön hazırlığın önemini vurguluyor.

b. Öğretmen Kaynaklı Problemler

Öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, hayat bilgisi öğretiminde öğretici rolünde olan öğretmen kaynaklı problemler tespit edilmiştir. “Dersin sınıf ortamıyla kısıtlanması”, “Konuların somutlaştırılamaması/seviyeye indirememe”, “Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılamaması”, “Öğretimi öğretmen merkezli yürütme” “Dersin

konularını önemsememe” bu grupta belirlenen kategorilerdir. Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin referans olarak verilebilecek cümleleri aşağıda sıralanmıştır.

Hayat bilgisi öğretiminde öğretmenden kaynaklı problemlere vurgu yapan ve müstakil sınıfta görev yapan bir öğretmen, (Ö1-KM) “... *aktif bir öğretimin yapılmaması, öğretimin öğretmen merkezli olması.....öğretim yöntemlerinin yeterince doğru kullanılmaması...*” diyerek görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmen;

(Ö2-KM) “*Problemin kaynağı temel olarak iki başlıklı olmaktadır. Anlatıcıdan kaynaklı problem durumları ve anlatılandan kaynaklı problemler.... Anlatıcıdan kaynaklı problemler genel olarak verilen kazanımların tek bir öğretim yöntemi ile anlatılmaya çalışılması, kitapta yer alan konu başlığı hakkında “çokta önemli değil” fikri vb...*” diyerek derse karşı öğretmenin olumsuz tutumunun dersi amacından uzaklaştıracağı belirtilmiştir. Dersin öğretici tarafından sadece sınıfla kısıtlamasıyla ilgili olarak ise bir diğer öğretmen,

(Ö24-EM) “*Dersin adıyla işleniş birbirine uymuyor. Hayat bilgisi hayatın içinde öğretilir. Sınıfta öğretim dersi amacından uzaklaştırıyor.*” diyerek dersin sadece sınıf içinde işlenmesini doğru bulmadığını belirtmiştir.

c. Ders Kitabı Kaynaklı Problemler

Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, hayat bilgisi öğretiminde ders kitabı kaynaklı problemler özellikle vurgulanmıştır. Bu problemlerden “*Yeterli uygulama/etkinlik içermeme*”, “*kaynak kitap yetersizliği ve “Çevresel faktörlerin/farklılıkların dikkate alınmaması”, “kitabı hazırlamada öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması”* gibi durumlar hem birleştirilmiş sınıflarda hem de müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ders kitaplarının her iki gruptaki öğretmenler için de sorun teşkil etmesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin “*Ders kitabı kaynaklı problemler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Ders kitabı kaynaklı problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö8-KMÖ) “*Ders kitapları hazırlanırken öğretmen görüşleri alınmalıdır ve etkinliklerde çeşitlilik olması gerekir. Ama öyle değil. Drama çalışmaları için gerekli*

zaman verilebilir. Örnek çalışmalar konabilir. Çizgi filmler hazırlanabilir. “ diye görüş bildirmiştir. Diğer bir öğretmen ise;

(Ö40-KB) “Bana göre problemin en büyük kaynağı kitapların en gözde, bütün imkanların olduğu ve çocukların her isteklerinin karşılandığı okullar baz alınarak hazırlanmasıdır. Türkiye ’nin her yerindeki çocukların imkânlar bazında eşit düşünülmesi ve programların bu yanlışlık göz önünde tutulmadan yapılmasıdır.” diyerek kitapların hazırlanmasında tüm ülkenin şartlarının dikkate alınması vurgulanmıştır. Ders kitabını problem kaynağı olarak gören bir diğer öğretmen;

(Ö42-KB) “Kitabı hazırlarken daha özenli davranılıp kullanan öğretmenlerin görüşleri alınırsa daha faydalı olabilir. Kaynak kitabı yasaklandığına göre kitapların konu bitimlerine test eklenebilir. Kitaplarda çevresel farklılıklar göz önüne alınmalıdır.” sözleriyle konunun ciddiyetine dikkat çekmiştir.

d. Program Kaynaklı Problemler

Araştırma ile ilgili öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, Hayat bilgisi öğretiminde program kaynaklı problemlerin olduğu belirtilmiştir. Bu problemler “geliştirilme sürecinde öğretmen görüşünün alınmaması”, “kazanım yoğunluğu ve süre kısıtlılığı”, “uygulamaya dönük olmaması”, “programın öğrencinin yaşadığı birime göre esnetilememesi”, “çocuğa göre içeriğin zor olması” şeklinde sıralanmıştır. Program kaynaklı problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö2-KM) “Problemin kaynağı temel olarak iki başlıklı olmaktadır. Anlatıcıdan kaynaklı problem durumları ve Anlatılardan kaynaklı problem durumları; Anlatılardan kaynaklı ise konunun çocuğa uyan basitlikte olmaması.....” diyerek çocuğa uygunluk noktasındaki durumu işaret etmiştir. Bir diğer öğretmen müfredatın daha genel olması gerekliliği için;

(Ö5-KM) “Müfredat daha genel olmalı. Kırsalda yaşayan çocuklara şehir merkezindeki birimleri gezme, görme imkânı verilmeli. Aynı şekilde şehirde yaşayan Çocuk kırsal alanlara getirilmelidir.” diyerek görüşlerini bildirmiştir. Başka bir öğretmen;

(Ö14-EM) “Hayat bilgisi dersi uygulamaya dönük bir ders olmalıdır. Bunun için gerekli imkânlar sağlanmalı, programlarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.” diye belirterek programda düzenleme yapılmasını istemiştir. Programın genel olmamasını savunan bir öğretmen;

(Ö15-EM) “Hayat bilgisi dersi köy ve şehir öğrencilerine aynı konular, temalar olması öğretimde sıkıntılar yaratmaktadır. Örneğin toplu taşıma araçlarının tanıtımında metro, feribot, tramvay gibi konuları soyut kaldığı görülmektedir.” diyerek köyde yaşayan öğrencilerin bazı kavramları anlamlandıramadığı vurgulanmıştır. Ders programı içeriğiyle ilgili bir öğretmen;

(Ö27-EM) “Hayat bilgisi dersi sadece öğrencilerimizi hayata hazırlayacak, ileriki yaşamlarında gerekli bilgiler içermelidir. Bunun dışındaki tarihsel konuların hayat bilgisi dersinde olmaması gerekli.” diyerek fikirlerini beyan etmiştir.

e. Aile Kaynaklı Problemler

Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, aile kaynaklı problemlerin olduğu belirtilmiştir. Bu problemlerden “Ailenin sosyo-kültürel farklılığı” birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından çok önemli bir problem olarak görülürken, “Ailenin duyarsızlığı” birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından ortak problem kaynağı olarak vurgulanmıştır. Yani müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler ailenin eğitim öğretim sürecine karşı genel olarak duyarsız olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin “Aile kaynaklı problemler” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Aile kaynaklı problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö1-KM) “...Aileden kaynaklı problemler: Ailenin ilgisizliği, ekonomik ve sosyal yaşam zayıflığı...” diye görüş bildirerek ailenin sürece katılmamasının öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö10-KM) “Ailenin kültür düzeyinin düşük olması, bulunduğu çevre hayat bilgisi dersinin yürütürken yaşanan problemlerin kaynağıdır diyebiliriz.” diyerek ailenin kültür düzeyinin önemi üzerine vurgu yapılmıştır. Öğretim sürecinde belirtilen kazanımların veli tarafından öğrenciye yanlış aktarılması ile ilgili bir öğretmen;

(Ö38-KB) “*Derste doğru diye öğrettiğimiz şeylerin ailede yanlış olarak değerlendirilmesi. Dersin hayat dersi olmasına karşın sadece sınıfta kitaplardan işleniyor olması ve bunun sonucunda da çocukların hayat tarzlarına katılamaması. Ailenin bu konuda baskın olması....*” diye görüş bildirmiştir.

f. Ekonomik Kaynaklı Problemler

Araştırma ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, Hayat bilgisi öğretiminde ekonomik kaynaklı problemlerin olduğu belirtilmiştir. Bu problemlerden “*Teknolojik alt yapı ve materyalin eksikliği*” hem müstakil sınıflarda hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından önemle vurgulanırken, “*etkinlikler için bir bütçenin olmayışı*” birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler teknolojik alt yapının eksik olması ve sınıflarda materyallerin alım gücünün olmaması durumunu vurgulamıştır. Bunula beraber birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler çalıştıkları okulların bütçesinin olmaması ya da çok az olmasını problem kaynağı olarak görmüştür. Öğretmenlerin “Ekonomik kaynaklı problemler” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Ekonomik kaynaklı problemlere ilişkin bir öğretmen;

(Ö12-KM) “*temel problemimiz, ekonomik sebeplerden dolayı hazır materyal veya daha çok görselin olmaması ve uygulama alanlarının olmaması.*” diyerek materyal eksikliğini ekonomik yetersizliğe ilişkilendirmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö29-EB) “*Gezi, gözlem ziyaret faaliyetleri için öğretmenlere ekonomik ayrıcalık verilmesi gerekir. Akıllı tahtanın olmadığı sınıflara görsel sunu için imkân sağlanmalı.*” diyerek bazı faaliyetler için öğretmenlere ekonomik imkânların verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen;

(Ö30-EB) “*..... Sadece okullarda hayat bilgisi dersi için yeterli materyal bulunmamaktadır.*” diye görüş bildirerek materyal eksikliğinden bahsetmiştir.

4.2.3. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için neler yapılabileceğine ilişkin çözümler

Tablo 14

Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşler ve frekansları

Kategoriler	Kodlamalar	Frekans kaynağı		
		BS	MS	TOP
Materyal/kaynak/teknoloji kullanımına ilişkin öneriler	Zenginleştirilmiş kitap içeriği	15	17	32
	Kaynak çeşitliliği	4	22	26
	Teknoloji (EBA) kullanımı	2	19	21
	İlgi çekici materyaller	2	15	17
	Teknik alt yapıda iyileştirme	13	2	15
	Derse yönelik görsel laboratuvar	-	7	7
Programlara ilişkin öneriler	Gerçekleştirilebilir hedefler	14	3	17
	Konu yoğunluğunu azaltma	11	3	14
	Programlarda düzenleme	5	6	11
	Etik değerlere yer verme	-	6	6
Sınıf içi uygulamalara ilişkin öneriler	Öğrenci katılımını artırma	12	23	35
	Günlük hayattan örnekleri artırma	7	13	20
	Kavramları somutlaştırma	7	11	18
	Etkinliklerde görselliği artırma	8	8	16
	Zamanı doğru planlama	15	-	15
	Yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesi		13	13
	Uygulamalı ders etkinlikleri	7	-	7
	Öğretmenlerin rol model olması	1	4	5
Veliye ilişkin öneriler	Velilere yönelik bilgilendirici seminerler	2	14	16
	Veli ile işbirliği	3	5	8
	Okul-aile birliğinin desteği	3	5	8
Sınıf dışı uygulamalara ilişkin öneriler	Gezi-gözlem gibi ders dışı etkinlikler	3	16	19
	Öğrencilere araştırma ödevlerinin verilmesi	1	7	8

Tablo 14 incelendiğinde hayat bilgisi dersinin daha etkili yürütülmesine ilişkin görüşler görülmektedir. Bu bağlamda farklı kodların oluştuğu ve bu kodların ise beş ayrı kategoride toplandığı dikkat çekmektedir. Bu kategoriler “*Materyal/kaynak/teknoloji*

kullanımına ilişkin öneriler”, “Programlara ilişkin öneriler”, “Sınıf içi uygulamalara ilişkin öneriler”, “Veliye ilişkin öneriler” “Sınıf dışı uygulamalara ilişkin öneriler” şeklinde sıralanmıştır. Tablodaki kategorilerdeki kodlamalar birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf diye ayrıştırılmıştır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

a. Materyal/Kaynak/Teknoloji Kullanımına İlişkin Öneriler

Araştırmada öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, “*Materyal/kaynak/teknoloji kullanımına ilişkin öneriler*” ana teması altında Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için “*Zenginleştirilmiş kitap içeriği*”, “*Kaynak çeşitliliği*”, “*Teknoloji (EBA) kullanımı*”, “*İlgi çekici materyaller*”, “*Teknik alt yapıda iyileştirme*” ve “*Derse yönelik görsel laboratuvar*” kodlamaları verilmiştir. Bu kodlamalardan kitap içeriklerinin zenginleştirilmesi ile ilgili hem birleştirilmiş hem de müstakil sınıf sınıflarda görev yapan öğretmenler ortak görüşte buluşmuşlardır. Müstakil sınıflardaki öğretmenler derslerde ilgi çekici materyallerden ve kaynakların çeşitliliğinden bahsederken birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler daha çok teknik alt yapılarda iyileştirmelerin yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin “*Materyal/kaynak/teknoloji kullanımına ilişkin öneriler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılabilecek Materyal/kaynak/teknoloji kullanımına ilişkin önerilerle ilgili bir öğretmen;

(Ö8-KM) “ *...Çizgi filmler hazırlanmalıdır. Örnek dramalar kullanılabilir.*” ifadesiyle ders sürecinde ilgi çekici materyalin öğrencinin derse yönelik tutumunu olumlu etkileyeceği ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bir başka öğretmen;

(Ö30-EB) “ *... Öğrenci katılımı sağlanmalı, materyallerden yararlanmalı ve öğrencinin ilgi ve merakını uyandıracak ortamlar hazırlanarak ders daha etkili işlenebilir.*” cümlesiyle öğrenci ilgi ve merakının her zaman diri tutulması belirtilmiştir. Teknolojik kullanımla ilgili bir öğretmen ise;

(Ö10-KM) “ *... EBA’da ders ile ilgili videolar artırılabilir. Ders kitaplarındaki etkinlikler artırılabilir.*” diye görüş bildirerek EBA uygulamasının tüm derslerde olduğu gibi Hayat bilgisi dersinin anlatımında önemli bir yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte bir başka öğretmen;

(Ö13-KM) “ ... *Gerçek materyalleri kullanmak. Öğrencileri derste aktif tutmak.*” diyerek gerçek hayatta kullanılan araç gereçlerin öğrencinin ilgisi artırabileceği ifade edilmiştir. Derslerde kullanılan en temel kaynak olan ders kitaplarıyla ilgili bir öğretmen;

(Ö31-EB) “ ... *Ders kitaplarını etkin hale getirmek için yayın kuruluşlarıyla çalışmalar yapılabilir...*” diye görüş beyan ederek ders kitaplarının içeriğinin zenginleştirilmesi için kaynak kitaplar çıkaran yayınevleriyle işbirliği yapılabileceği belirtilmiştir. Konuyla ilgili bir başka öğretmen;

(Ö35-KB) “ ... *Öğretmen ve öğrencinin bilgiye çabuk ulaşabilmesi için teknik alt yapı... Konularla ilgili zenginleştirilmiş kitap içeriği, Görsellerle desteklenmiş etkinlik örnekleri.*” diyerek teknik alt yapının önemi belirtilmiştir. Bir diğer öğretmen ise;

(Ö43-KB) “ ... *Ders kitaplarının da içi daha dolu hale getirilmelidir. Yüzeysel anlatımın olduğu sıkıcı ders kitapları da ilgi çekmemektedir.*” diye görüş bildirerek ders kitaplarının ilgi çekici hale getirilmesini vurgulamıştır. Bir başka öğretmen;

(Ö44-KB) “ ... *Ders kitaplarında daha çok etkinlik bulunmalıdır...*” diyerek ders kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

b. Programlara İlişkin Öneriler

Araştırmada öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde, “Programlara ilişkin öneriler” ana teması altında Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için “*Gerçekleştirilebilir hedefler*”, “*Konu yoğunluğunu azaltma*”, “*Programlarda düzenleme*” ve “*Etik değerlere yer verme*” kodlamaları verilmiştir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hedeflerin anlaşılır olması gerektiğini ve okulun fiziki ve sosyolojik durumuyla uyumlu olması gerekliliğini belirtmiştir. Bunun sağlanabilmesi için ders programlarında ve planlarında düzenlemeler yapılması ifade edilmiştir. Öğretmenlerin “*Programa İlişkin Öneriler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılabilecek Programa ilişkin önerilerle ilgili bir öğretmen;

(Ö27-EM) “*Hayat bilgisi dersi müfredatındaki yoğunluğun biraz daha azaltılması gerekmektedir. Buna bağlı olarak ders saatinde düzenleme yapılması dersi olumlu*

etkiler.” cümlesini kullanarak müfredatın gereğinden fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Hayat bilgisi için ayrılan ders saatlerinde düzenlemeler yapılması gerektiğini beyan etmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö28-EM) “...*Konular sınırlandırılmalıdır. Okuma yerleri azaltılmalıdır.*” diyerek müfredatın konuların azaltılması yönünde görüş beyan etmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö33EB) “*Daha çok uygulanabilirliği olan kısa, öz ve anlaşılabilir hedefler belirlenmelidir. Çocukların gerçek hayatlarında hayatlarını kolaylaştırıcı en az bir beceriye sahip olmaları sağlanmalıdır.*” diyerek hayat bilgisi dersinin hedeflerinin nitelikli olmasını belirterek bu hedefler doğrultusunda öğrenciye hayatında kullanabileceği bir beceri kazandırılmasının önemini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen ise;

(Ö44-KB) “...*Seviyeye göre konu dağılımı yapılmalıdır.*” diyerek program dahilinde belirlenen konuların farklı düzeydeki öğrencilerin dikkate alınarak hazırlanması ifade edilmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö21-EM) “...*Dersin ahlaki öğretime katkısı fazladır. Ahlaklı öğrenciler toplumu da etkiler.*” diyerek etik değerlerin önemli olduğu ve bireyin toplumu etkileme gücü üzerinden etik değerlerin önemi ifade edilmiştir.

c. Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Öneriler

Yapılan çalışmadaki öğretmen görüşleri ele alındığında, “Sınıf içi uygulamalara ilişkin öneriler” ana teması altında Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için “*Öğrenci katılımını artırma*”, “*Günlük hayattan örnekleri artırma*”, “*Kavramları somutlaştırma*”, “*Etkinliklerde görselliği artırma*”, “*Zamanı doğru planlama*”, “*Yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesi*”, “*Uygulamalı ders etkinlikleri*” ve “*Öğretmenlerin rol model olması*” alt kategorileri verilmiştir. Bu kategorilerden zamanın doğru planlanması birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bunu yanında derste kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin artırılması kategorisi müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin “*Sınıf içi uygulamalara ilişkin öneriler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek

bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılabilecek sınıf içi uygulamalara ilişkin önerilerle ilgili bir öğretmen;

(Ö1-KM) *“...Sınıfta öğrencilerin merak güdülerini tatmin edecek yöntem kullanılabilir. Eğitici oyunlar ve drama yöntemiyle ders daha eğlenceli olabilir.”* diye görüş beyan ederek öğrencinin derse katılımını artırmak için drama gibi uygulamaya yönelik ders etkinliklerinin yapılmasını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir başka öğretmen;

(Ö2-KM) *“...Öğretmenin zihnini öğrencilerin süreç içinde daha çok aktif hale getirme konusunda kendini geliştirmelidir. Ulaşıla gelen tek düze öğretmen modeli dersin daha etkili oluşunun önünde büyük bir engeldir. Öğretim yöntemlerinin hayat bilgisine uygun olayların seçilip aktif kullanılması. Özellikle drama uygun konulara somutlaştırılarak bir materyal ile desteklenmelidir.”* diyerek doğru yöntemin seçilmesi halinde dersin daha nitelikli işlenebileceği vurgulanmıştır. Bir başka öğretmen;

(Ö4-KM) *“Soyut konular somutlaştırılarak anlatılabilir. Çocukların güncel hayatlarından örnekler verilebilir. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen etkinlikleri yapılabilir. Uygulamaya uygun olan konular için “drama” yöntemi kullanılabilir.”* diyerek öğrencilere yaşadıkları çevreden örnekler verilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bunun yanında drama yönteminin dersin uygulama yönüne katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Bir başka öğretmen ise;

(Ö8-KM) *“...Çoklu zekaya uygun etkinlikler hazırlanabilir”* cümlesiyle ders işleniş sürecinde farklı yöntem ve tekniklere yönelik çalışmaların yapılması yönünde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmen;

(Ö14-EM) *“Konular somutlaştırılıp öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenirse daha etkili hale gelir.”* diyerek konuların ve kavramların somutlaştırılmasının öğrencinin derse anlamlandırma gücünü artıracığı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bir başka öğretmen ise;

(Ö16-EM) *“Adı üstünde hayatımızın bilgisi, bu sebeple bu derste bilgileri çocuklara uygulanabilir bir şekilde vermek gerekir. Zira uygulanmayan bilgi rafta tozlanmış kitap gibidir. Somut işlem dönemindeki bir çocuk için bilginin beş duyu organı ile algılayabildiği düzeyde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* ifadesiyle Hayat bilgisi

dersinin çok önemli olduğu belirtilerek bu dersteki soyut kavramların farklı yöntem ve tekniklerle somutlaştırılması gerekliliği ifade edilmiştir. Bir diğer öğretmen;

(Ö18-EM) “...Öncelikle öğretmenin kazanımları davranışlarında rol model olarak göstermeleri gerekir.” cümlesiyle öğretmenin ders içi ve ders dışı uygulamalarda öğrencilere örnek olması gerektiği belirtilmiştir.

(Ö43-KB) “Konular yeri geldikçe günlük hayatın içine indirgenebilmeli ve öğrencinin bu hayatın içine girebilmesi sağlanabilmelidir. Sadece videolarda izlenen hayat gerçek hayat değildir. Daha gerçekçi örneklerle dersler desteklenebilmelidir...” cümlesiyle kazanımların aktarılması sürecinde yaşanan çevreden örnekler verilmesi ve verilen örneklerin yaşamın gerçekleriyle uyumlu olması hususu belirtilmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö44-KB) “Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verilmelidir.” cümlesiyle öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarının sağlanması ve uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması ifade edilmiştir.

d. Veliye İlişkin Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Veliye ilişkin öneriler” ana teması altında Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için “Velilere yönelik bilgilendirici seminerler”, “Veli ile işbirliği” ve “Okul-aile birliğinin desteği” alt kategorileri verilmiştir. Bu kategorilerden velilerin sürece dahil edilmesi için bilgilendirici seminerlerin verilmesi yönünde özellikle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin “Veliye İlişkin Öneriler” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılabilecek veliye ilişkin önerilerle ilgili bir öğretmen;

(Ö29-EB) “Okul-aile ilişkisinin yüksek olmasını sağlamak gerekir. Günlük hayatla ilişkilendirmek için okul çevresinin düzenlenmesi ve evde destek verilmesi gerekir.” diyerek öğrenci velilerinin Hayat bilgisi öğretimi sürecine dahil edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Konuyla ilgili bir başka öğretmen;

(Ö31-EB) “*Velilere öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini yükseltmek için bilgilendirici seminerler düzenlenebilir*” diye görüş bildirerek öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri için ailenin yardımının gerektiği ifade edilmiştir. Bir diğer öğretmen;

(Ö35-KB) “ *...Uygulama için planlanan gezi-gözlem için okul aile birliklerinin maddi desteği.*” cümlesiyle süreçte okul aile birliklerinin aktif rol almaları gerektiği söylenmiştir.

e. Sınıf Dışı Uygulamalara İlişkin Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine bakıldığında, “Sınıf dışı uygulamalara ilişkin öneriler” ana teması altında Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için “*Gezi-gözlem gibi ders dışı etkinlikler*” ve “ *Öğrencilere araştırma ödevlerinin verilmesi*” alt kategorileri verilmiştir. Sınıf dışı uygulamalara daha çok müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler değinmiştir. Öğretmenlerin “*Sınıf dışı uygulamalara ilişkin öneriler*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için yapılabilecek sınıf dışı uygulamalara ilişkin önerilerle ilgili bir öğretmen;

(Ö1-KM) “*Gezi ve gözleme yeterince vakit ayrılabilir.*” diyerek gezi-gözlem gibi ders dışı faaliyetlerin artırılması gerekliliği vurgulamıştır. Konuyla ilgili bir başka öğretmen;

Ö5-KM) “*Gezi, inceleme için şartlar iyileştirilmelidir. Örneğin çok yakın mesafeye gidebilmek için bile izin süreci çok uzun ve sıkıcı oluyor. Bunlarla ilgili düzenlemeler yapılabilir.*” diye görüş bildirerek Hayat bilgisi dersinin sınıfla kısıtlı olmaması gerektiği belirtilip sınıf dışı etkinlikler için resmi izin mekanizmasının da esnetilmesi önerilmiştir. Bir diğer öğretmen ise;

(Ö7-KM) “ *... Dersi daha etkili yürütmek için geziler planlanabilir, fidan dikme ve sokak hayvanlarını besleme gibi etkinlikler yapılabilir.*” cümlesiyle süreçte okul dışında birçok etkinliğin yapılabileceği ve bu faaliyetlerin öğrenciye olumlu etkisinin olacağı belirtilmiştir.

4.2.4. Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin çözümlemeler

Tablo 15

Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin görüşler ve frekansları

Görüşler			Frekans Kaynağı		
			BS	MS	TOP
Dersi Önemli Bulma	Bireysel Farkındalık Kazandırma	Kendini bilen birey yetiştirme	4	33	37
		Kendine güvenen birey yetiştirme	-	1	1
		Kendini ifade etme becerisi	9	4	13
	Değer ve Beceri Kazandırma	Sorunlara çözüm üretme	2	9	11
		Değerler eğitime geçiş	-	8	8
		Sosyal beceri kazandırma	2	6	8
	Toplumsal Farkındalık Kazandırma	Gerçek hayata uyum	7	19	26
		Ailenin eksikliğini tamamlama	7	2	9
		Bilinçli tüketici yetiştirme	1	7	8
		Toplum kurallarını öğretme	-	4	4
	Çevresel Farkındalık Kazandırma	Çevresini tanıyan birey yetiştirme	9	7	16
	Diğer Derslere Temel Oluşturma	Bütün dersler için temel teşkil etme	2	5	7
		Bilimsel düşünmeye yönlendirme	-	3	3
Dersi Önemsiz Bulma	Dersin yıl içinde kendini tekrar etmesi	1	7	8	

Tablo 15 incelendiğinde, Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin ana başlığın içerisinde, iki farklı anlamsal kategoriye ulaşıldığı görülmektedir. Bu kategoriler “*Dersi Önemli Bulma*” ve “*Dersi Önemsiz Bulma*” şeklindedir. Tablodaki kategorilerdeki kodlamalar birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf diye ayrıştırılmıştır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

a. Dersi Önemli Bulma ile İlgili Görüşler

Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin “*Dersi Önemli Bulma*” kategorisi kendi içinde “*Bireysel Farkındalık Kazandırma*”, “*Değer ve Beceri Kazandırma*”, “*Toplumsal Farkındalık Kazandırma*”, “*Çevresel Farkındalık Kazandırma*” ve “*Diğer Derslere Temel Oluşturma*” diye beş alt kategoriye ayrılmıştır.

a. 1. Bireysel Farkındalık Kazandırma

Yapılan çalışmada Hayat bilgisi dersinin önemine ilişkin öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde “*Bireysel farkındalık kazandırma*” alt kategorisinde “*Kendini bilen birey yetiştirme*” görüşü çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının ortak görüşü olmuştur. Yani öğretmenler sınıf türü fark etmeksizin hayat bilgisi dersinin kendini bilen, kendini tanıyan bireyler yetiştirmek amacıyla olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında bu kategoride “*Kendine güvenen birey yetiştirme*” düşüncesi ise sadece müstakil sınıflarda görev yapan bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin “*Bireysel Farkındalık Kazandırma*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Bu kategoriye ilişkin bir öğretmen;

(Ö1-KM) “*Çocuğu hayata hazırlayan bir ders olduğu için önemi büyük. Çocuğun kendini tanıma, çevresinde meydana gelen olayları anlama, karşılaştığı sorunlara karşı koymayı öğrenme yönünden ayrı bir önem taşır.*” diyerek öğrencinin bu dersle beraber kendini tanımaya başladığı vurgulamıştır. Hayat bilgisi dersinin önemi ile ilgili bir başka öğretmen;

a. 2. Değer ve Beceri Kazandırma

Araştırmada Hayat bilgisi dersinin önemine ilişkin öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde “*Değer ve Beceri Kazandırma*” alt kategorisinde “*Kendini ifade etme becerisi*”, “*Sorunlara çözüm üretme*”, “*Değerler eğitime geçiş*” ve “*Sosyal beceri kazandırma*” gibi görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin “*Değer ve Beceri Kazandırma*” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Bu kategoriye ilişkin bir öğretmen;

(Ö8-KM) “*... Öğrenciler kendilerini ifade edebilirler.*” ifadesiyle öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisini kazanmalarında dersin önemini açıklamıştır. Konuya farklı bir bakış açısı kazandıran bir diğer öğretmen;

(Ö27-EM) “*Kesinlikle önemli bir ders olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler için değerler eğitime bir destek olarak da işlenebilir.*” diyerek dersin değerler eğitimi sürecine etkisini vurgulamıştır. Bir başka öğretmen;

(Ö35-KB) “*Konuların çocukların hayatlarına uyarlayabilecekleri konularda seçilmelidir. Verilen her bilgi çocuğun hayatta kullanabileceği ve karşılaşabileceği sorunlara çözüm bulabilmesi için çok önemlidir.*” cümlesiyle düşüncelerini ifade etmiştir. Dersin hayata hazırlık boyutu ile ilgili bir başka öğretmen;

(Ö43-KB) “*...Hayat bilgisi dersi günlük hayattaki problemlerin çözümü noktasında önemli bir araçtır... Yaşayarak öğrenilen bir hayat bilgisi dersi bireyi hayata daha dolu hazırlayabilir.*” diyerek dersin önemini vurgulamıştır. Başka bir öğretmen;

(Ö44-KB) “*... Bu derste çocuklar temel yaşam becerilerine sahip, kendini ailesini ülkesini tanıyan, doğaya ve çevreye duyarlı kısacası hayatı öğrenen çocuklar olmalıdırlar.*” diye görüş bildirerek hayatı öğrenen çocuklar yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir.

a. 3. Toplumsal Farkındalık Kazandırma

Hayat bilgisi dersinin önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “Gerçek hayata uyum”, “Ailenin eksikliğini tamamlama”, “Bilinçli tüketici yetiştirme” ve “Toplum kurallarını öğretme” gibi görüşler ifade edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin bir öğretmen;

(Ö2-KM) “*Yaşam boyu öğrenme düşüncesinin beraberinde yaşamı öğrenme düşüncesinin öğrenci zihnine ve kalbine ilıştırileceği derslerden en önemlisi itirazsız Hayat bilgisi olmaktadır. Verilen kazanımların sadece 40 dk. için geçerli olmayıp bütün bir yaşam için kullanılacak hayata dair, hayatı öğrenmeye dair ipuçları olmalıdır. Okulun yaşamın ta kendisidir fikri önemini yeterince ortaya koymaktadır...*” diyerek hayat bilgisi dersinin toplumsal yaşam için bir ön hazırlık olduğu fikrini beyan etmiştir. Bir diğer öğretmen;

(Ö5-KM) “*Hayata dair önemli bilgiler içerdiğinden yaşamın temelini oluşturuyor. Bir çocuğu geleceğe hazırlayan temel ders olduğunu düşünüyorum.*” cümlesiyle dersin önemli bilgileri içinde barındırdığını vurgulamıştır. Dersin öğrencinin kendini ifade etmesine yardımcı olduğu görüşündeki bir öğretmen;

(Ö15-EM) “Hayat Bilgisi dersi öğrencinin bir birey, bir vatandaş olduğu bilincine erişmesinde önemli bir görevi vardır. Haklar, sorumluluklar, ödevler ve görevlerin bilincine varması bakımından önemli buluyorum. Topluma bir anne ya da baba rolü ile dahil olacağından hayatını kolaylaştıracaktır. Hayat bilgisi dersi kişinin haklarını bilmesi, hakkını arayıp hak iddia etmesi gibi konular daha da zenginleştirilmesi elzem olan konulardır.” diye belirterek öğrencilerin haklarının öğrenip savunabilmesinde Hayat bilgisi dersinin etkisini vurgulamıştır. İyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretmen ise;

(Ö16-EM) “Çocukları hayata hazırlayan, ailesine iyi bir birey, devletine iyi bir vatandaş olmaya hazırlayan diğer derslerle de iç içe girmiş önemli bir ders olduğunu görüyorum.” diye görüş bildirmiştir.

a. 4. Çevresel Farkındalık Kazandırma

Yapılan çalışmada Hayat bilgisi dersinin önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “Çevresel farkındalık kazandırma” alt kategorisinde “Çevresini tanıyan birey yetiştirme” görüşü dikkat çekmiştir. Bu görüş sınıf türü fark etmeden tüm öğretmenler içinde önem arz etmiştir. Yani çalışmaya katılan öğretmenler Hayat bilgisi öğretiminin, çevresini tanıyan bireyler yetiştirmede etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin “Çevresel Farkındalık Kazandırma” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Bu kategoriye ilişkin bir öğretmen;

(Ö29-EB) “Okul ve çevre uyumu için olmazsa olmaz mihver derslerdendir...” cümlesini ifade ederek dersin okul ve çevre ilişkisi için önemini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen;

(Ö10-KM) “Hayat bilgisi dersi çocuğun kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma... vb açısından önemlidir...” cümlesiyle düşüncelerini ifade etmiştir.

a. 5. Diğer Derslere Temel Oluşturma

Araştırmada Hayat bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde “*Bütün dersler için temel teşkil etme*” ve “*Bilimsel düşünmeye yönlendirme*” görüşü öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenler hayat bilgisi dersiyle diğer dersler arasında ilişkisinin olduğunu belirtip dersin diğer dersler için temel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler, dersin öğrencilerin bilimsel düşünmesini sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin Hayat bilgisi diğer derslerle olan ilişkisine ilişkin olarak referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Hayat bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisine ilişkin bir öğretmen;

(Ö4-KM) “..... *Hayat bilgisi dersi 4.sınıfta işlenecek olan sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine hazırlık niteliği taşır.....*” diye görüş bildirerek Hayat bilgisi dersinin, özellikle 4.sınıftaki bazı dersler için ön hazırlık niteliği taşıdığını belirtmiştir. Hayat bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisi ile ilgili bir diğer öğretmen;

(Ö10-KM) “*Hayat bilgisi dersi çocuğun kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma... vb açısından önemlidir. Bu yüzden diğer derslerle ilişkilendirilmelidir.*” cümlesiyle düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö13-KM) “ “*Okul hayatın kendisidir*” sloganıyla yola çıkarsak hayat bilgisi tüm derslerin ve yaşamımızın temelini oluşturur. Diğer dersler onun birer parçasıdır.” diyerek diğer derslerin Hayat bilgisi dersinin birer parçası olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen;

(Ö14-EM) “*Hayat bilgisi dersi disiplinler arası bir ders olduğu için diğer derslerle oldukça ilişkilidir. Bu ders, diğer derslerin içerisine daha fazla yayılmalı, ilişki kurulmalıdır. Bu derste yaşam boyu karşımıza çıkabilecek konular ele alındığından oldukça önemlidir.*” diyerek Hayat bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisini vurgulayıp bu ilişkinin artırılması gerekliliğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise;

(Ö17-EM) “Üç ana dersten biri olduğunu düşünüyorum. Bu üç ana dersin birbiriyle ilişki içerisinde diğer derslerin ise bu üç derse sıkı sıkıya bağlı olması çok önemlidir.” diyerek fikrini beyan etmiştir. Dersin faydasından bahseden bir öğretmen;

(Ö25-EM) “Çocuklarımızın hayata hazırlanmasında bir faydası vardır. Genel olarak ailede öğrenemedikleri konularda bilgi sahibi oluyorlar. Bu da eğitim sürecinde diğer dersler için ön hazırlık oluşturup hazırbulunuşluk seviyelerini artırıyor.” cümlesiyle ifade etmiştir. Bir başka öğretmen;

(Ö31-EB) “Mesela matematikte hesap yapabilme becerisi ile hayat bilgisinde bilinçli tüketicilik konusu ile ilişkilendirilebilir. Türkçe dersinde Atatürk temaları, Hayat bilgisinde Atatürkçülük kazanımları eşleştirilebilir.” diyerek dersin diğer derslerle bağlantısını örneklerle açıklamıştır. Diğer bir öğretmen;

(38KBÖ) “Hayat bilgisi daha doğru bir insan yetiştirmek, sorunlara karşı nasıl tepki vereceğini bilen, kendine güvenen birey yetiştirmek demektir. Bu yapılabildiği takdirde toplumda yaşam daha bilinçli ve güvenilir olur. Huzurlu toplumda ise tüm derslerde başarı artacaktır.” diye görüş bildirerek dersin toplumun huzurlu olması için temel niteliği taşıdığını belirterek dersin işlevini vurgulamıştır.

b. Dersi Önemsiz Bulma ile İlgili Görüşler

Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin “Olumsuz Görüşler” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde “Dersin yıl içinde kendini tekrar etmesi” kategorisi dikkat çekmektedir. Araştırmada Hayat bilgisi dersine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin içinde müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin Hayat bilgisi dersinin “Olumsuz Görüşler” alt kategorisine ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Konuyla ilgili bir öğretmen;

(Ö26-EM) “Bana göre ders 1., 2. ve 3. sınıfta kendini tekrarlıyor ve ders önemini kaybediyor.” diyerek konularda düzenleme yapılması gerektiği yoksa dersin önemin kaybedeceği vurgulanmıştır. Bir başka öğretmen;

(Ö45-EM) “ *Hayat bilgisi ders çokta önemli bir ders değildir. Bu derste öğreneceği bilgileri ileri ki derslerde fazlasıyla öğrenmektedir.*” diyerek dersin önemine ilişkin görüşlerini beyan etmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularına göre ortaya çıkan sonuçlara, bu sonuçların daha önceden yapılmış çalışmaların benzer ve farklı yönlerine ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar

Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar, Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında ortaya konmuştur.

1. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin tutum puanları analiz edilmiştir. Elde edilen tutum puanları öğretmenlerin, ölçeğin bütününe ilişkin yüksek düzeyde tutum puanına sahip olduklarını göstermiştir. Ölçeğin gerek geneli gerekse alt boyutları için ortaya konan puan “katılıyorum” düzeyindedir ve öğretmenler hayat bilgisi öğretimi açısında yüksek tutuma sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları sınıf türü açısından değerlendirildiğinde hem müstakil hem de birleştirilmiş sınıflarda; sevme, değer verme ve önemseme alt boyutlarına ilişkin yüksek tutuma sahiptirler.
2. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cinsiyetleri dikkate alınarak tutum puanları analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeğin bütünü açısından cinsiyet değişkeni bağlamında yapılan değerlendirmelerde istatistiksel açıdan farklılaşmadığı gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutum puanları cinsiyetleri açısından farklılık göstermemiştir. Bunun yanında ölçeğin sevme, değer verme ve önemseme alt boyutlarında da cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ayrıca bütün alt boyutlar için gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf türleri değişkenine göre tutum puanlarının; gerek ölçeğin sevme ve önemseme alt boyutlarında gerekse ölçeğin bütününde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Fakat ölçeğin değer verme alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf türü değişkeni açısından anlamlı farka ulaşılmıştır. Bu fark birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin lehine oluşmuştur. Yani birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenler hayat bilgisi öğretimine müstakil sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlere göre daha fazla değer vermektedirler.
4. Hayat bilgisi öğretiminde öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tutum puanları karşılaştırıldığında hem ölçeğin bütünü hem de sevme, değer verme ve önemseme alt boyutları için farklılaşma olmamıştır. Başka bir ifadeyle gerek mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gerekse uzun yıllardır öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumları olumludur. Hizmet süreleri bağlamında ölçeğin sevme boyutunda tamamen katılıyorum yönünde görüş belirtilirken diğer boyutlarda ve ölçek genelinde katılıyorum yönünde görüş belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenler hizmet süreleri fark etmeksizin hayat bilgisi dersinin öğretimini yüksek düzeyde severek yürütmektedirler.

5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar

Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar, Hayat bilgisi öğretimi görüşme formundan elde edilen bulgular ışığında ortaya konmuştur.

1. Hayat bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel problemler birleştirilmiş sınıflar için materyal eksikliği, sınıfların darlığı, ders kazanımlarının müstakil sınıflara göre oluşturulmasıdır. Müstakil sınıflardaki temel problemler ise aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılamayışı ve resmi izinlerin alınmasındaki zorluklardır. Gerek birleştirilmiş gerekse müstakil sınıflarda yaşanan ortak problemler ise ders kitaplarının yetersiz oluşu, okul araç-gereçlerinin eksikliği, konuların somutlaştırılamaması, teknolojik yetersizlikler, okuma yazma problemi olan öğrenciler, uygulama eksikliği, öğrencilerin hazırbulunuşluklarındaki düşüklük ve konuların çok yoğun olmasıdır.

2. Hayat bilgisinin yürütülmesinde karşılaşılan problemler gerek birleştirilmiş sınıflar için gerekse müstakil sınıflar için büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, ders kitabı kaynaklı, program kaynaklı, aile kaynaklı ve ekonomik kaynaklı problemler ön plana çıkmaktadır. Bu boyutta özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, okulda yapılanların evde pekiştirilmemesi, dersin sınıf ortamıyla kısıtlı kalması, konuların somutlaştırılamaması, kazanım yoğunluğu gibi problemleri durumlarından rahatsızdır.
3. Hayat bilgisi dersinin daha etkili yürütülmesi için gerek birleştirilmiş sınıflardaki gerekse müstakil sınıflardaki öğretmenler materyal/kaynak/teknoloji kullanımına, programlara, sınıf içi ve dışı uygulamalara ve veliye ilişkin bazı öneriler sunmuştur. Bu bağlamda özellikle zenginleştirilmiş kitap içeriği, her iki grup öğretmen tarafından öncelenmiştir. Kaynak çeşitliliği, teknoloji kullanımı, öğrenci katılımının arttırılmaya çalışılması müstakil sınıflardaki öğretmenlerin önceledikleri durumlar arasındadır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler ise özellikle gerçekleştirilebilir kazanımlar olması, konu yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.
4. Hayat bilgisi dersinin önemine ilişkin olarak dersin kazandırdıkları ortaya konmuştur. Bu dersin bireysel farkındalık kazandırdığı, değer/beceri kazandırdığı, toplumsal farkındalık kazandırdığı, diğer derslere temel oluşturduğu net biçimde ortaya konmuştur. Ancak dersin yıl içinde kendisini tekrar eden bir yapısı olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

5.2. Tartışma

Bu araştırma kapsamında, Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği ile Hayat bilgisi öğretimi görüşme formu kullanılarak birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutum ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin Hayat bilgisi dersine ilişkin tutum ve görüşlerinde ne gibi farklılıklar olduğu da belirlenmiştir. Bütün bunlar yapılırken hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Hayat bilgisi dersine ilişkin tutumları cinsiyet, görev süresi ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu

bölümde elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak durum değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenler hayat bilgisi dersi öğretimine ilişkin olumlu tutuma sahiptirler. Bu bağlamda Hayat bilgisi dersini önemsedikleri, sevdikleri ve dersi değerli buldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin cinsiyetleri öğretmenlik yaptıkları sınıf tipi ve mesleki kıdemleri fark etmeksizin bu dersin öğretimine ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları sevindirici bir durumdur. Benzer durum farklı çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada, benzer biçimde derse ilişkin sevmeye, değer verme ve önemseme boyutlarında yüksek tutum puanlarının olması dikkat çekmektedir (Yurtbakan ve Altun, 2019). Sınıf öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumların yüksek olduğu belirlenmiş ve tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (Batmaz ve Altun, 2019). Yine sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Gündüz, 2020). Müstakil sınıflarda görev yapana öğretmenler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada (Çetin, 2020) öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıf, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır; benzer biçimde hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumların oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Her ne kadar öğretmenlerin hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin tutumları yüksek olsa da araştırma kapsamında, öğretmenlere bu dersin öğretim sürecinde problem yaşayıp yaşamadıkları da sorgulanmıştır. Gerek birleştirilmiş sınıflarda gerekse müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri bir takım problemleri dile getirmiştir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin temel problem olarak öğretim materyali eksikliğine, sınıfların darlığına ve ders kazanımlarının müstakil sınıflara göre oluşturulmasına vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler ise daha çok aktif öğretim yöntemlerini kullanamamaktan kaynaklı problemleri vurgularken özellikle farklı uygulamalar yaptırmak istediklerinde resmi izin engeliyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna göre birleştirilmiş sınıflarda özellikle fiziksel koşulların, müstakil sınıflarda ise öğretimsel durumların daha belirgin problem teşkil ettiğini söylemek yanlış olmaz. Birleştirilmiş sınıflar merkeze alınarak yürütülen

bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır ve öğretim sürecinin önemli bir parçası olan ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan problemler irdelenmiştir. Buna bağlı olarak birleştirilmiş sınıflara özgü mekânsal ve fiziksel yetersizliğin süreci olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Kazu, Pullu, Demiralp, 2008). Mevcut çalışmada gerek birleştirilmiş gerekse müstakil sınıflarda yaşanan ortak problemler ise ders kitaplarının yetersiz oluşu, okul araç-gereçlerinin eksikliği, konuların somutlaştırılamaması, teknolojik yetersizlikler, okuma yazma problemi olan öğrenciler, uygulama eksikliği, öğrencilerin hazırbulunuşluklarındaki düşüklük ve konuların çok yoğun olması biçiminde sıralanmıştır. Yapılan temel eleştirilerden biri ise hayat bilgisi ders kazanımlarının birleştirilmiş sınıf bağlamında değil de müstakil sınıflara göre oluşturulmuş ve şekillendirilmiş olmasıdır. Yapılan benzer bir çalışmada bu durum daha farklı biçimde ele alınmıştır. Kazu ve Aslan (2012) birleştirilmiş sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttükleri bir çalışmada, hayat bilgisi dersi kazanımlarının çevre koşullarına göre düzenlendiğini ve ulaşılabilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum mevcut çalışmanın sonuçlarıyla farklılık teşkil etmektedir. Ancak alan yazında farklı çalışmalar incelendiğinde, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren durumların olduğu da görülmüştür. Gür (2010) ve Sınmaz (2009) hayat bilgisi dersi kazanımlarının birleştirilmiş sınıflı okulların özellikleri dikkate alınmadan hazırlandığına vurgu yapmışlardır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yaşadıkları bu problemlerin kaynakları da ortaya konmak istenmiştir. Bu bağlamda hem müstakil sınıf hem de birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin örtüştüğünü söylemek yanlış olmaz. Çünkü araştırma kapsamındaki öğretmenler benzer problem kaynaklarını işaret etmiştir. Problem kaynakları öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, ders kitabı kaynaklı, program kaynaklı, aile kaynaklı ve ekonomik kaynaklı problemler biçiminde kendini göstermiştir. Bu boyutta özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, okulda yapılanların evde pekiştirilmemesi, dersin sınıf ortamıyla kısıtlı kalması, konuların somutlaştırılamaması, ders kitaplarının yeterli etkinlik içermemesi, kazanım yoğunluğu, ailenin duyarsız olması gibi problemleri durumlara daha fazla vurgu yapmışlardır. Öğretmen görüşlerine dayalı yürütülen bir çalışmada hayat bilgisi ders kitaplarının yeterliği belirtilirken, kazanımlarla uyuma dikkat çekilmiş ve öğrencilerin etkinlikleri severek yaptıklarına vurgu yapılmıştır (Kazu ve Aslan, 2012). Yine benzer biçimde Güven'in (2010) hayat bilgisi dersinde kullanılan çalışma kitaplarının öğretmen

düşüncelerine göre değerlendirildiği çalışmasında bu kitapların öğrenmeyi destekleyici ve pekiştirici olma bakımından yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa mevcut çalışmada hem birleştirilmiş sınıf hem de müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin eleştirilerinin olduğunu görmek mümkündür. Araştırma kapsamındaki öğretmenler, kaynak kitapların yetersizliğine vurgu yaparken aynı zamanda kitapların oluşturulmasında çevresel faktörlerin ve farklılıkların kitaplara ve etkinliklere yansıtılmadığını da belirtmişlerdir. Nitekim araştırma kapsamındaki birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler okullarının daha çok köy ortamında bulunduğunu buna karşın kitaplardaki örnekleri ve etkinliklerin kırsaldan çok kent ortamına hitap ettiğini belirtmektedirler. Alanyazında birleştirmiş sınıflarda çalışma kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin olumsuzlukların belirlendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Gömleksiz, Cüro ve Kılınç, 2011). Mevcut araştırmada öğretmen kaynaklı problemlere vurgu yapılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenler kendilerine ilişkin özeleştiriye bulunmuşlardır. Özellikle dersi sınıf ortamıyla kısıtladıklarını, konuları seviyeye indirgemedi zorlandıklarını, farklı öğretim yöntemlerini kullanmadıklarını, derin konularını önemsemediklerini belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini önemsedikleri ve derse hazırlıklı geldikleri ortaya konmuştur (Yurtbakan ve Altun, 2019).

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer boyut, hayat bilgisi öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için ortaya konan önerilerdir. Hem birleştirilmiş sınıflardaki hem de müstakil sınıflardaki öğretmenler materyal/kaynak/teknoloji kullanımına, programlara, sınıf içi ve dışı uygulamalara ve veliye ilişkin bazı öneriler sunmuştur. Bu bağlamda özellikle ders kitaplarının içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiği her iki grup öğretmen tarafından öncelenmiştir. Kaynak çeşitliliğinin sağlanması, teknoloji kullanımının artması, öğrenci katılımının arttırılmaya çalışılması müstakil sınıflardaki öğretmenlerin daha fazla ön planda tuttıkları durumlar arasındadır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler ise ders kazanımlarının gerçekleştirilebilir olmasını ve bunun paralelinde konu yoğunluğunun azaltılması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer öneri Kuzu ve Aslan (2012) tarafından da ortaya konmuş ve kazanımların gerçekleştirilebilirliğinin önemi vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada aynı zamanda birleştirilmiş sınıf öğretmenleri zamanı doğru planlama vurgusunu da belirtmişlerdir. Çünkü farklı sınıfların eş zamanlı aynı derslikte öğrenim görmesi zaman planlamanın önemini de daha fazla ön plana

çıkarmaktadır. Nitekim Yıldız (2009) yürüttüğü çalışmasında birleştirilmiş sınıfta beceri ve kazanımlara ulaşmak için zamanın yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada müstakil sınıf öğretmenlerinin ise özellikle öğretimsel süreçlere vurgu yaparak yöntem teknikleri çeşitlendirme, öğrenci katılımını arttırma, gezi-gözlem gibi ders dışı etkinlikleri önelemek gibi daha farklı beklentileri olduğunu görmek mümkündür. Bu durumu fiziksel koşulları daha iyi olan müstakil sınıf öğretmenlerinin özellikle öğretimsel süreçleri düşünme ve bu süreçleri iyileştirmek için daha fazla imkân ve zaman bulmalarına bağlamak yanlış olmaz. Yapılan benzer bir çalışmada hayat bilgisi dersinin sınıf dışı ortamlarda yapılmasının önemi vurgulanmıştır (Yurtbakan ve Altun, 2019). Uygulamalarda velilerin desteğinin alınması önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin velinin desteğinin alınması ve sürecin veliyi de dâhil ederek götürülmesine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Özellikle velileri bilgilendirici seminerlerin verilmesi ya da okul aile işbirliğinin olması önemli görülmüştür ve Hayat bilgisi dersinin doğru biçimde yürütülmesinde bütün bu durumların etkili olduğu vurgulanmıştır. Benzer durum Kuzu ve Aslan (2012) tarafından da belirtilmiş ve özellikle hayat bilgisi dersi öğretim programının işleyişine ilişkin olarak velilerin bilgilendirilmesinin önemini vurgulanmıştır.

Hayat bilgisi dersi ilkökul öğrencisine hayatı öğreten ve diğer derslere kaynaklık eden önemli bir derstir. Hayat bilgisi dersi öğretim programının amacı, öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlüğü ve öz farkındalığı olan, öz güven ve öz disiplin becerileri olan, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı olan ve bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yaşamaya istekli bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, s.3). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin Hayat bilgisi dersinin önemine ilişkin olarak dersin kazandırdıklarını ortaya koymaları istenmiştir. Buna göre öğretmenler, hayat bilgisi dersinin öğrencilere bireysel farkındalık kazandırdığı, değer/beceri kazandırdığı, toplumsal farkındalık kazandırdığını belirtirken aynı zamanda diğer derslere temel oluşturduğunu da belirtmişlerdir. Bütün bu olumlu durumlar yanında öğretmenlerin, dersin yıl içinde kendisini fazlasıyla tekrar etmesine ilişkin bir eleştirileri olduğunu da belirtmek gerekir. Hayat bilgisi dersinin öğrenciye değerleri ve özellikle sosyal becerileri kazandıran bir ders olduğu aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini de geliştirdiği bu çalışma kapsamında

ortaya konmuştur. Yurtbakan ve Altun (2019) da hayat bilgisi dersinin değer kazandırmadaki etkililiğini vurgular nitelikte araştırma sonuçları ortaya koymuşlardır. Hayat Bilgisi çocuğun neden ve nasıl sorularına yanıtlar aradığı, karşılaştırmalar ve çıkarımlar yaptığı, hükümler verdiği ve çocuğa günlük hayat pratiklerini kazandıran nitelikte ve dolulukta bir derstir. Bu sebeple hayat bilgisi mihver ders olarak tanımlanır ve diğer derslerle ilişkilendirilerek verilir (Öztürk ve Kalafatçı, 2016). Nitekim araştırma kapsamındaki öğretmenler de hayat bilgisi dersinin diğer derslere kaynaklık eden bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında bireye önemli farkındalıklar kazandıran bir ders olma özelliği taşıdığı da belirtilmiştir. Mevcut çalışma hayat bilgisi dersinin öğrencilere çevresel farkındalık kazandıran bir boyutu olduğunu da ortaya koymaktadır. Öztürk ve Kalafat (2016) da hayat bilgisi dersinin bireylerin yakın ve uzak çevrelerini tanımalarına gözlem yapmalarına imkân tanıyan bir ders olduğunu belirtmektedirler.

5.3. Öneri

Çalışmanın bu bölümünde, birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat bilgisi dersine ilişkin tutum ve görüşlerine ilişkin sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

1. Birleştirilmiş sınıflara yönelik öğretim materyali eksikliğinin giderilmesi, daha geniş sınıf ortamı ve öğrenme ortamı sağlanması ve ders kazanımlarının birleştirilmiş sınıfların özellikleri ya da bu sınıfların bulunduğu okulların yerleşim birimleri dikkate alınarak oluşturulması ve program geliştirme süreci bağlamında programların esneklik özelliğine uyum gösterecek nitelikte geliştirilmesine dikkat edilmelidir.
2. Hayat Bilgisi dersi öğretiminde farklı öğretim yöntemleri kullanılarak, alternatif sınıf içi ve dışı uygulamalar yapılmalıdır. Böylece öğrenme ortamı zenginleştirilmeli ve öğrencilerin ilgisi, merakı diri tutulmalıdır. Yapılacak farklı uygulamaların resmi olarak da temellendirilmeli ve yine resmi izinler boyutunda gerekli kolaylık sağlanmalıdır.
3. Programların konu yoğunluğu belirli bir düzeyde tutulmalı ve gerek kentte gerek kırsalda başka bir ifade ile gerek müstakil sınıflarda gerekse birleştirilmiş

sınıflarda gerçekleştirilebilir kazanımlara alan açılmalı ve etkinlikler bu doğrultuda yürütülmelidir.

4. Gerek birleştirilmiş sınıflarda gerekse müstakil sınıflarda hayat bilgisi öğretimine ilişkin öğretim materyali kullanımının ve teknolojik alt yapının iyileştirilmesi; böylece etkili öğretimin yapılması sağlanabilir.
5. Hayat bilgisi dersinin yürütülmesi ya da derse yönelik etkinliklerin yürütülmesinde aile desteğinin alınması önemlidir. Hayata ilişkin günlük pratiklerin veli desteğiyle götürülmesi programların amaca ulaşılabilirliğini arttıracaktır. Bu bağlamda veli destek toplantıları yapılmalı ve veliyle sürekli iletişim içinde kalınmalıdır.
6. Hayat bilgisi ders kitaplarının hazırlanmasında öğretmen görüşlerinin sürece dâhil edilmesi ve doğrudan ihtiyaca yönelik kitapların oluşturulması sağlanabilir.
7. Bu araştırmada Aksaray ilindeki birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlamak amacıyla farklı şehirlerde görev yapan daha fazla öğretmen üzerinde çalışılabilir. Benzer çalışmalar daha farklı veri toplama teknikleri ve araçlarıyla zenginleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ak Tefek, F. (2016). *Hayat Bilgisi Dersindeki Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Edinim Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Akbal, Y. (2009). *1998 ve 2004 ilköğretim programlarına göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Akbaşı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Konya: Mikro Yayınları
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 6(21).
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alak, G. & Nalçacı, A. (2012). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretiminin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aydın, S. (2016). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kişisel Nitelikleri Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Balcı Sekin, D. (2019). *Birleştirilmiş Sınıflarda Drama ile Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Balık, Z.D. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları ile Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Masalların Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Batmaz, O. & Altun, T. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi Dersine Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10 (20), 24-44.
- Bayar, S.A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bektaş, M. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerinin Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Bektaş, M. (2009). Hayat ve Hayat Bilgisi Dersi, Selahiddin Öğülmüş (Editör). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.1-11
- Bektaş, Ö. (2001). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Berry, C. (2001). Achievement Effects Of Multigrade and Monograde Primary Schools In The Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21, 537–552.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, M. & Çetinkaya, S. (2018). Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 987- 1002.

- Çelenk S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. & Tazebay, A. (Editör), (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirmesi)*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, B. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 163-176. doi: 10.29329/mjer.2020.258.9
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Demir, F. (2018). *Değer Öğretimi Yaklaşımlarına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*. Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Demir, M.K. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programının Değiştirilmesi Gerekçelerine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri. *International Journal of Social Science Doinumber*, 47, 157-171. (<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3543>)
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. (1.Baskı). Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Eker, C. & Sıcak, A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıflı Öğretime İlişkin Zihin İmgeleri (Metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 133-153.
- Ekinci Işık, D. (2007). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademi Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erdem, A.R. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (1.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1997). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık Sanayi A.Ş.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

- GEMS, (2011). *Girls' Education Monitoring System. The Effects of Active Learning Programs in Multigrade Schools on Girls' Persistence in and Completion of Primary School in Developing Countries Philippines*. Juarez and Associates Inc. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476511.pdf>).
- Gömleksiz, M. N., Cüro, E. & Kılınç, H. H. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1821-1835.
- Gündüz, E. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi
- Güneş, T. & Demir, S. (2007). İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Gür, Ş. (2010). *Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Güven, S. & Kılıç, Z. (2017). Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 200-223.
- Güven, S. (2010). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Hızlı Alkan, S. (2016). *Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yerelleşmesine Yönelik İhtiyaç Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- İlter, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Elementary Education Online*, 14(4), 1450-1468.
- İnce, İ.B. & Şahin A.E. (2016). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- Kabapınar, Y. & Akbal, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin 1998 ve 2004 Yılı İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 95-122.

- Kabapınar, Y., & Özkan, Ö. (2012). Hayatın Bilgisine İlişkin Deneyimler Sunma Boyutunda Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Örnek Olaylar ve İşlevleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 35, 137-156.
- Kadivar, P., Nejad S. N. & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, (8). <https://www.waset.org/journals/waset/v8/v8-115.pdf>. Erişim Tarihi: 14. 10. 2019
- Karabağ Ş.G., Tay, B. (Editör.) (2009). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (1. Baskı), Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Karabağ, G. & İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Göre İçerik, Selahiddin Öğülmüş (Editör.). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 59-115.
- Karaca, N.H. (2008). *İlköğretim hayat bilgisi ders kitaplarının 2005 hayat bilgisi ders programında yer alan becerileri uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Karagöz, S. (1966). *İlkokul Programı Taslağı Işığında Köy İlkokullarında Eğitim ve Öğretim*. (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (32. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma), *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 693-706.
- Kazu, H., Pullu, S.& Demiralp, D. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları, VII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Çanakkale.
- Kılıç Özün, S. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

- Kılıç, D. & Abay, S. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 623- 654.
- Kılınç, E. & Uygun, M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Bilişötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.
- Kılınç, S. (2005). *Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıf Yönetimi ve Öğretim*. (1.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (5.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kurşun, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi Programının Araştırma Becerilerine Ulaşılabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Küçükkaragöz, H. & Hartuç, D.A.(2015). İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Drama Yöntemi ile Öğretimine İlişkin Bir Uygulama Önerisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 15-30.
- Little, W.A. (2001). Multigrade Teaching: Towards an International Research and Policy Agenda. *International Journal of Educational Development*. 21, 481-497.
- MEB, (2005). *Eğitim Bakanlığı İstatistikleri 2004-2005*, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- MEB, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2014). *Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. www.ttkb.meb.gov.tr , Erişim Tarihi: 07.06.2019
- MEB, (2015). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri*, sgb.meb.gov.tr

- MEB, (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar)*, Ankara.
- Meydan, A. & Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Mıhçı, C. (1983). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarını Olumsuz Yönde Etkileyen Durumlar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:74, Tekışık Matbaası.
- Miller, B. A. (1991). A Review Of The Qualitative Research On Multigrade Instruction. *Journal Of Research in Rural Education*, Winter, 7(2), 3-12.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). 1998-2005 Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 40-54.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Özden, Y. (2006). *2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanımının Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, T. & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul Hayat Bilgisi Ders, Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-74.
- Palavan, Ö. & Göçer, V. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaştıkları Problemler (Malatya İl Örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-96.
- Palavan, Ö. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Pamuk, İ. & Pamuk, A. (2016). Almanya’da Sachunterricht Ve Türkiye’de Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Okulda Demokrasi Uygulamalarına Örnek Olarak Sınıf Başkanı Seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 67-83.
- Pratt, D. (1986). On the Merits of Multiage Classroom. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-114.

- Samancı, O. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Saraçoğlu, S., Büyük, U. & Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 9(1), 83-100.
- Sargın, T. (2016). *Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklemlmek: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M. & Yılar, R.(2017). Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 16(3), 992-1006.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. & Aydın, Y. (2015). Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Sönmez, İ. (1998). *Birleştirilmiş ve normal sınıflı köy ilkokullarında "tam öğrenme" uygulamasının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’ de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şehiyoğlu, A. & Gençer, G. (2011). Hayat Bilgisi Öğretiminde “Metafor” Tekniğinin Kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3) 83-100.
- Şekerci, K. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi; Şanlıurfa İl Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Zirve Üniversitesi.
- Tavşancıl, E.(2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Tay, B. & Baş, M. (2015). 2009 ile 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Başarıya Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Tekışık, H. (1989). *Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Öğretim*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Uzunkol, E. & Yel, S. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Özsaygı, Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Empati Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267-292.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Milli Eğitim*, 49 (227), 7-32.
- Ütkür, N. (2018a). Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanılan Yöntem ve Etkinliklerin Tespiti: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 101-122.
- Ütkür, N. (2018b). Sınıf Öğretmen Adayları Hayat Bilgisi Derslerinin Öğretimine Yönelik Neler Düşünüyor? . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 189-203.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of multigrade and multi-age Classes: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Vural, M. (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları 1-5. Sınıflar*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yıldız S.Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) Günümüze (2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programının “Çevre Eğitim” Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yurtbakan, E., & Altun, T. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumu ve Uygulamaları ile Karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1160-1176.

EKLER

EK-1: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği (HBÖTÖ)

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Bu ölçek sizin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumunuzu tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte ters maddeler yer aldığından dikkatlice okuyup, size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz çalışmadan elde edilecek verilerin kullanımı açısından çok önemlidir. Ölçeği doldurmak yaklaşık yedi dakikanızı alacaktır.

Hassasiyetiniz için teşekkür ederiz.

Ahmet DADAŞ
Sınıf Öğretmeni

Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet : ☐ Kadın ☐ Erkek

Meslekteki Görev Süresi: ☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-üstü yıl

Öğretim Şekli : ☐ Müstakil sınıf ☐ Birleştirilmiş sınıf

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Hayat bilgisi öğretimini çok önemli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Hayat bilgisi öğretimi dersinin hayat bilgisi programı okur-yazarlığına olumlu katkı sağladığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri derslerde uygulamaktan büyük zevk alırım/alacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Hayat bilgisi öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Hayat bilgisi dersini kolay öğretebileceğimi düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili uygulamalar teorik bilgimi geliştirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Hayat bilgisi öğretimi dersindeki uygulamaların diğer derslerin öğretim becerilerine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

8. Hayat bilgisi öğretiminin ciddi bir hazırlık gerektirdiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Hayat bilgisi dersi anlatmaktan hoşlanırım/hoslanacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Hayat bilgisi öğretimi dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem/istemezdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Hayat bilgisi öğretimi dersindeki öğrenme stratejiyöntem-teknikleri ilgimi çeker/çekerdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili merak ettiklerimi araştırır ve öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Hayat bilgisi öğretimini planlamaktan zevk alırım/alacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Hayat bilgisi öğretimiyle ilgili kaynakları okumaktan büyük zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Hayat bilgisi öğretimi konusunda kişisel gelişime katkı sağlayacak projelerde gönüllü olarak yer alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Hayat bilgisi öğretimiyle ilgili plan yaparken zamanın nasıl geçtiğini fark etmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Hayat bilgisi öğreteceğimi düşünmek beni sabırsızlandırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Hayat bilgisi dersi öncesinde plan yapmaya geniş zaman ayırırım/ayıracağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Saatlerce hayat bilgisi anlatmak zorunda kalsam bile hiç rahatsız olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili materyal hazırlamaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Hayat bilgisi öğretimi için harcanan zamana acıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Hayat bilgisi öğretimini sıradan buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Sürekli hayat bilgisi öğrettiğimi/öğreteceğimi düşündükçe bunalıma giriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Hayat bilgisi öğretmek/öğretecek olmak o kadar da önemsenecek bir durum değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-2: Hayat Bilgisi Öğretimi Görüşme Formu

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenler, bu form sizlerin Hayat bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Görüşleriniz yürütülecek çalışma için önem arz etmektedir. Katılımınız için teşekkürler.

Ahmet DADAŞ

Mutlu İlkokulu Sınıf Öğretmeni

Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet : ☐ Kadın ☐ Erkek

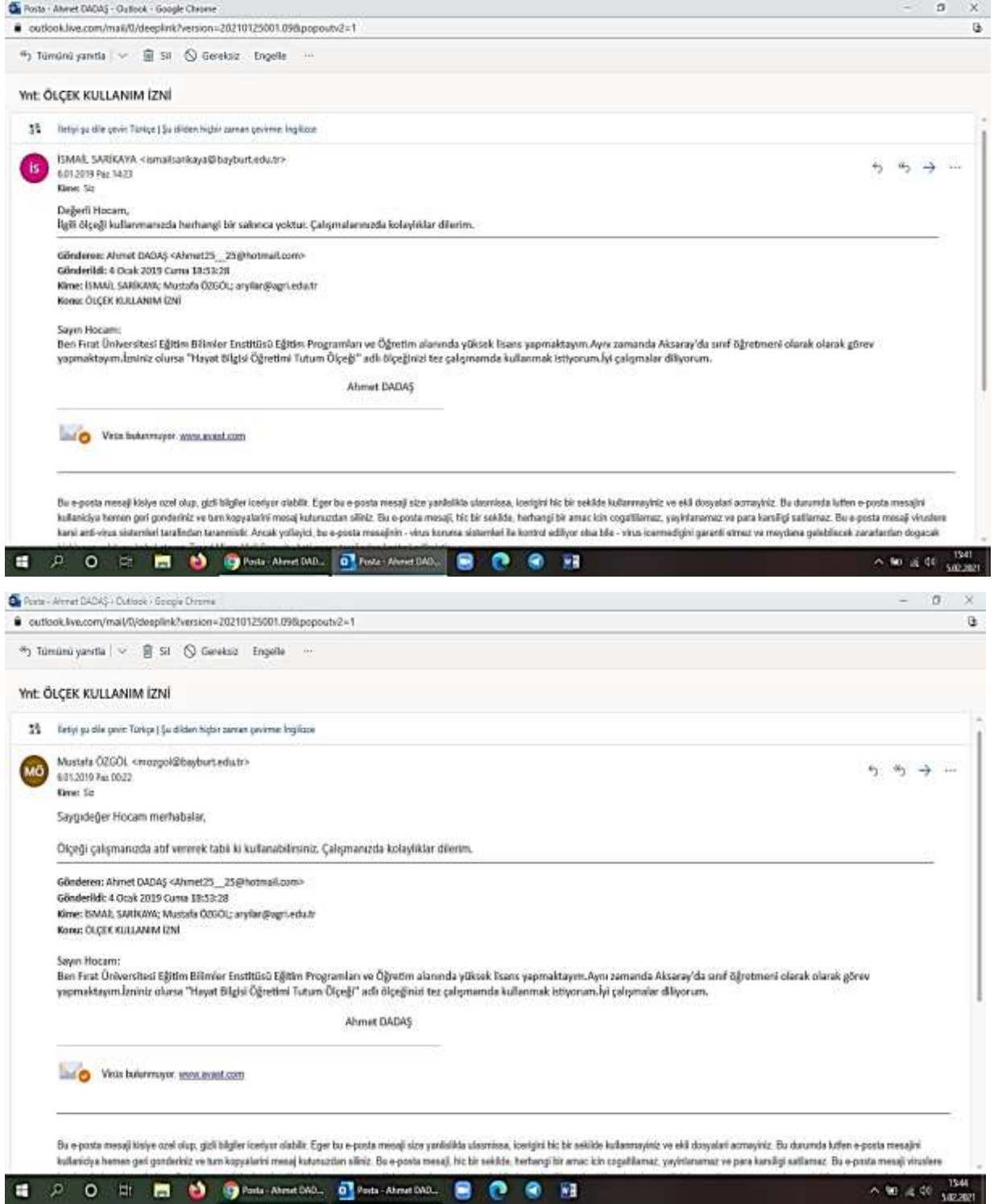
Meslekteki Görev Süresi: ☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-üstü yıl

Okul türü : ☐ Müstakil sınıflı ☐ Birleştirilmiş sınıflı

1. Hayat bilgisi öğretiminde karşılaştığınız temel problemler nelerdir?
2. Hayat bilgisi dersini yürütürken yaşanan problemlerin kaynaklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir
3. Hayat bilgisi dersini daha etkili yürütmek için neler yapılabilir?
4. Hayat bilgisi dersinin önemine ve diğer derslerle ilişkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

İZİN BELGELERİ

EK-3: Ölçek Kullanım İzni Belgeleri



EK-4: Fırat Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/01/2019-305378

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Dr.Öğr.Üyesi Ayşe Ülkü KAN'ın yönetiminde yüksek lisans öğrencisi Ahmet DADAŞ'a ait "**Bileştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır,
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şensu TATAR

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
10.01.2019	16	2	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN

KARAR

“Bileştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunamadı	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	Bulunamadı	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunamadı
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	Bulunamadı
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	Bulunamadı

EK-5: Fırat Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2019-314690

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik



Sayı :11611387/044/
Konu :Anketler-Ahmet DADAŞ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Aksaray Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet DADAŞ'ın, "Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasına ilişkin 20.02.2019 tarih ve E.3678273 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Halil HASAR
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı (2 sayfa)



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Ahmet DADAŞ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN'ın yaptığı Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Ahmet DADAŞ hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 27.02.2019 tarih ve 314529 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (3 sayfa)



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.2921299
Konu : Anket İzni

11/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12.09.2017 tarih ve 2017/25 Nolu Genelgesi.

b) Fırat Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 31.01.2019 tarihli ve 11611387/044/90176 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere : Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi 171401107 numaralı Ahmet DADAŞ; Dr.Öğretim Üyesi Ayşe Ülkü KAN'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu **"Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi"** konulu tezi kapsamında anket uygulaması yapmak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Ahmet DADAŞ'ın; Dr.Öğretim Üyesi Ayşe Ülkü KAN'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu **"Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi"** konulu tezi kapsamında anket uygulaması yapma isteği, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; sorumluluk okul/kurum müdüründe olmak, rapor sonuçlarının yazılı ve dijital ortamda birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve çalışmanın 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/02/2019
Hakkı LOĞOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-6: Anket Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2019-136908



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.3678273
Konu : Anket İzni

20.02.2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: (a) 31.01.2019 tarihli ve 11611387/044/90176 sayılı yazınız.

(b) Valilik Makamının 20.02.2019 tarihli ve 85705372/44.E.2921299 sayılı onayı

İlgi (a) yazınızda belirtilen; Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi 171401107 numaralı Ahmet DADAŞ'ın; Dr.Öğretim Üyesi Ayşe Ülkü KAN'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında anket uygulaması yapma isteğine ilişkin, Valilik Makamının ilgi (b) Onayı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hayrullah ALABOYUN
İl Millî Eğitim Müdür V

EK : İlgi (b) Onay (1 Adet)



Mustafa GEZGİN
MEMUR
Bakanlık ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü

EK-7: Turnitin Orijinallik Raporu

		T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU		FORM 20				
I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ								
Adı ve Soyadı	Ahmet Dadaş		Öğrenci No: 171401107					
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim							
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora							
II - TEZ BİLGİLERİ								
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi							
Danışman	Doç. Dr. Ayşe Ülkü Kan							
II. Danışman								
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU								
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table border="1"> <tr> <td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (124)</td> <td>%17</td> </tr> <tr> <td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (121)</td> <td>%13</td> </tr> </table> değerlerine sahip olup Enstitümüzde uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.					Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (124)	%17	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (121)	%13
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (124)	%17							
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (121)	%13							
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐							
Sınav Jüri Üyesi	Düşünce:		İmza					
(Unvanı, Adı ve Soyadı)								
AÇIKLAMA								
1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.								
Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE		http://ebe.firat.edu.tr/		Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZ GEÇMİŞ

2005 Erzurum Cumhuriyet Lisesi

2011 Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olma

2017 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

