

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 09.02.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 18.09.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.10.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-524876>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ TUTUMLARININ UYGULAMALARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Ergün YURTBAKAN¹, Taner ALTUN²

ÖZ

Çalışmanın hedefi; sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarını belirlemek ve bu tutumlarını uygulamaları ile karşılaştırmaktır. Karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılan çalışmada; nicel kısma 167 sınıf öğretmeni, nitel kısma da 8 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın nicel kısmındaki veriler “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği”, nitel kısmındaki veriler de yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 23.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin genel tutum düzeylerini belirlemede ortalama, standart sapma, frekans değerleri hesaplanmış, cinsiyetin tutum üzerindeki etkisini sınamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise sürekli karşılaştırmalı analiz ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarının yüksek olduğu, tutumun alt boyutları olan sevme ve değer verme boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmamasına rağmen, önemseme boyutunda kadınların lehine farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinin en önemli derslerden biri olmasa da önemli olduğunu, bu ders için materyal hazırlama gibi hazırlıklar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Derslerinde en çok drama yöntemini kullandıklarını ifade eden sınıf öğretmenleri, geleneksel yöntemlerle öğrencilerini değerlendirdiklerini, derste öğrenilenlerin çocukların hayatına yansıtıldığı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, sınıf öğretmeni, tutum

COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' LIFE SCIENCE TEACHING ATTITUDES WITH THE APPLICATION

ABSTRACT

The aim of the study is to determine and compare the attitudes of the classroom teachers in teaching life sciences and to compare these attitudes with their practices. The descriptive pattern of the mixed method was included in the quantitative part of the study, 167 classroom teachers, and eight classroom teachers in qualitative part. The data in the quantitative section of the study were collected with a semi-structured interview tool of “Life Science Teaching attitude scale”, and qualitative data in the qualitative section were collected with a semi-structured interview tool. Quantitative data were analyzed using the SPSS 23.0 program. Determining general attitude levels of classroom teachers, average, standard deviation, frequency values were calculated and independent groups t-test was performed for the significance of gender on the attitude. The data obtained from semi-structured interviews were analyzed by continuous comparative analysis. According to the results of the analysis, it was found that the attitudes of teachers in the teaching of life sciences were high, and although there was no significant difference in the level of love and value in the lower dimensions of the attitude compared to the gender, the importance dimension was different in favor of women. In addition, the class teachers stated that Life Science was important, even though it was not one of the most important lessons, and that they were preparing materials for this lesson. Classroom teachers who stated that they use drama method the most in their class, stated that they evaluated their students in traditional methods, what was learned in the lesson was reflected in children's lives.

Keywords: Life science, primary school teacher, attitude

¹Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gamsiz6436@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8811-6320>

²Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, taltun@ktu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9946-7257>

1.GİRİŞ

Toplumsal ve doğal gerçekle ispatlamaya bağlı bir özdeşim süreci olan ve bu süreçte kazanılan dirik bilgiler olarak tanımlanan Hayat Bilgisi (Sönmez, 2005, s. 4), bireyin yaşamsal faaliyetlere aktif katılarak, toplumu ve doğal çevreyi tanımasına yardımcı olan planlı bir derstir (Akinoğlu, 2005; Arıbaş ve Yılmaz, 2004; Uzunkol, 2014; Yıldırım, 2015). Bu derste çocuğun; güvenli ve sağlıklı yaşama, kuralları tanıma ve uyma, toplumsal değerler, tabiatı ve çevreyi tanıma, vatanını tanıma gibi konularda bilgi, beceri ve değerler kazanması hedeflenmektedir (Güven ve Ayyayla-Püsküllü, 2017).Daha geniş bir ifadeyle; çocuğun yaşadığı çevreye uyum göstermesine, yaşamında karşılaştığı problemleri çözmesine, toplumu ile kaynaşıp uyumlu bir insan olmasına, görev ve sorumluluklarını bilen bir insan haline gelmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun bütün olarak gelişmesini sağlayan hayat bilgisi dersi, bilgiden çok davranış, iyi tutum ve değerler, beceriler kazanmasını (Kara, 2008, 2), kendisini geliştirerek çevresine uyum göstermesini, çok yönlü ve yaratıcı düşünmesini, problem çözmesini, toplumsal değerleri kazanmasını sağlar (Çalışır, 2011; Özden, 2005).Yani çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerini tetikler (Güneş ve Demir, 2007; Türer, 1992).

Hayat bilgisi öğretimi çok yönlü gelişimi sağladığı için; birey, toplum ve doğa ön planda tutularak aktif bir yapıya dönüştürülmeli (Demir, 2016, s. 158), çocuğun dikkat, algı, akıl yürütme, bellek ve tasarım gibi becerilerini mümkün olduğunca geliştirmek, için ders iyi planlanmalıdır (Binbaşıoğlu, 2003).Bu görevi üstlenecek kişiler arasında hayat bilgisi öğretim programında da görevleri belirtilen sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Öğretim programında bu öğretmenlerin; farklı bilişsel, duyuşsal, devinışsel özellikteki öğrencileri merkeze alarak önceden planladığı okul içi ve dışı uygulamalarla dersi yapma, kazanımlarla bağlantılı olan etkinlikleri okul ile yaşam arasında bağ kurarak hazırlama, yakın çevrelerindeki canlı ve cansız varlıkları öğretim materyali olarak kullanırken etik kurallara uyma, öğrencilerin araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. materyaller kullanarak sınıfta arkadaşları ile paylaşmalarına ortam hazırlayacak araştırmalar yapmalarını sağlama, doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırma, belirli gün ve haftalara dikkat ederek öğretim programındaki kazanımları işleme, özel gereksinimi olan öğrencilere göre programı esnetme, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlama ve planlamalar yapma, öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterme, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verme (MEB, 2018) gibi görevleri bulunmaktadır. Bu konuları uygulamada eğer sınıf öğretmeni yetersiz ise programların uygulanabilirliği ve öz-yeterlik algılarını geliştirmek amaçlı belirli aralıklarla hizmet içi eğitimler verilebilir (Alak ve Nalçacı, 2012; Güven, Soydaş ve Durulan, 2014). Hayat bilgisi öğretiminin önünde sadece sınıf öğretmenin yetersizliğinden kaynaklanan engellerin olmadığı, program, ders kitapları, yönetmelikler açısından da engeller olduğu görülmektedir. Bu engeller; programda etkinliklerin az yer alması, sürenin yetmemesi, bilimsel araştırma merakını geliştirici olmaması, konuların düzensiz olması, temaların ilgi çekici metinler ve konu başlıklarından oluşmaması, içeriğinin yetersiz olması, temaların içerdiği bilgi ve kavramların öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olmaması, yöntem ve teknik çeşitliliğine fazla yer verilmemesi (Öztürk ve Kalafatçı, 2017), değerlerin açıkça belirtilmemiş olması (Güven, 2003) örnek verilebilir. Ders kitaplarındaki eksiklikler ise; etkinliklerin aktif öğretim yöntemlerine yeterince yer vermemesi (Aykaç, 2011), birçok dil ve anlatım hatasının olması, kullanılan görsellerin öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmaması ve olumsuz örtük ifadeler taşıması, bazı etkinlik ve görsellerin de öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olmaması (Gözütok, Doğan-Taş, Rüzgar, Akçatepe ve Yetkiner, 2015), gezi- gözlem, inceleme ile ilgili bilgi bulunmamasıdır (Demir ve Özden, 2013). Bunların yanında yönetmeliklerde gözlem gezileri uygulaması için gereksiz prosedürler uygulanmasının da (Demir, 2007) hayat bilgisi öğretiminin önündeki engellerden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bu zorluklarla mücadele etmesini sağlayan ise derse yönelik tutumlarıdır (Demirel,1993). Tutum; öğretmenlerin öğretim esnasında karşılaştığı zorluklara azmederek harekete geçmesini, davranışlarının istedikleri sonuçlara götüreceğine inanmasını, güdülenmesini (Pajares, 2006), bu sayede de dersin değerini hissetmesini, derse karşı isteklerinin artmasını sağlar (Özçelik, 1998).Derse karşı bu olumlu tutumu geliştiren sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi dersinde etkinliklere daha fazla yer verdiği (Alak ve Nalçacı, 2012), çocuğun doğasına uygun olmayan, kitaba dayalı hayat bilgisi öğretimi yerine (Aykaç, 2011), araştırma temelli öğrenme (Alkan-Dilbaz, Yanpar-Yelken ve Özgelen, 2013), örnek olay (Karapınar ve Özkan, 2012), drama yöntemi (Karadağ, Korkmaz ve Çalışkan, 2007), çalışma yaprakları (Geçit, Şeyihoğlu ve Kartal, 2011), oyunla öğretim (Hanbaba, 2011), öğrenme paketi (Dündar, 2003), çözümlenmeli öykü (Aslan, 2004), çoklu zeka (Dinçer Çengelöglü, 2005), proje tabanlı öğrenme (Ekinci-Işık, 2007), kavram analizi stratejisi (Dündar, 2007), kavram karikatürü (Kılıç Özün, 2010), şarkılarla öğretim (Talşık, 2013), senaryo tabanlı öğrenme (Ceylan, 2016), farklılaştırılmış öğrenme (Durmuş, 2017), görev temelli öğrenme (Gündoğan, 2017) gibi yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanarak dersi çeşitlendirdiği görülmektedir. Bunun da öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, yaratıcı düşüncelerine (Uğraş ve Semerci, 2012), ders başarılarına (Güven ve Kılıç, 2017),değerler kazanmasına (Uzunkol ve Yel, 2016) olumlu etkileri bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimi tutumları incelenmiş ve bu tutumlarının uygulamaları ile karşılaştırılması yapılmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik genel tutumları nedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimi tutumları cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimi ile ilgili düşünceleri nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde; sınıf öğretmenleri ile hayat bilgisi programına yönelik düşüncelerini (Kılıç ve Ersoy, 2013; Öztürk ve Kalafatçı, 2017), sınıf yönetimlerindeki demokratik tutumlarını (Kaya, 2013), belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimi tutumlarını belirlemeye yönelik olarak ise sadece ölçek geliştirme çalışmasının olması araştırmayı gerekli kılmaktadır (Sarıkaya, Özgöl ve Yılar, 2017). Ayrıca öğretmenin derse yönelik tutumunun, hangi ders olursa olsun, ilkokul döneminde öğretmenini rol model alan öğrencilerin, ders tutumlarının gelişmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu öneminin yanında, sınıf öğretmenlerinin hem öğretime yönelik tutumları hem de uygulamalarına yansıtma durumlarını ortaya koyacak nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma çalışma olması da araştırmaya ayrıca önem katmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik genel tutumları ve uygulama durumlarını incelemek amacı ile yapılan çalışma karma yöntemle göre tasarlanmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma yöntemin; çeşitleme deseni, gömülü desen, açıklayıcı desen, açımlayıcı desen olmak üzere dört çeşidi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada karma yöntemin açıklayıcı desenine başvurulmuştur. Nitel ve nicel veri toplama aşamaları birbirinden ayrı yapılan desende; nicel yöntemlerle veriler toplanır ve daha sonra bu verilerin analizinden yola çıkarak nitel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada da sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarını belirlemek amacıyla "Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği" aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten sonra sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimi tutumları ile hayat bilgisi dersindeki uygulamalarının tutarlılığı incelenmiştir.

2.2. Örneklem

Araştırma evrenini sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu çalışmanın örneklemini 6 farklı bölgede sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme yoluyla seçilen 167 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Uygun durum örnekleme; araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2009). Araştırmaya hız kazandırmak ve farklı bölgelerde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine kolay ulaşabilmek için uygun durum örnekleme seçilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgilere bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının erkek (%55.7), geri kalanlarının kadın (%44.3) olduğu görülmektedir. Büyük çoğunluğu (%88.0) lisans, diğerleri yüksek lisans (%8.4), yüksekokul (%2.4) ve eğitim enstitüsü (%1.2) mezunu olan sınıf öğretmenlerinin %90.4' ünün sınıf öğretmenliği programından mezun olduğu %9.6' sının ise diğer programlardan mezun olmasına rağmen sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. Hizmet yıllarına bakıldığında öğretmenlerin %31.1' inin 11-15, %22.2' sinin 1-5, %21.0' inin 6-10 yıllık tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. En fazla Karadeniz (%36.5) ve Doğu Anadolu (% 34.7) sonrasında sırası ile Güneydoğu (%11.4), Marmara (%8.4), Ege (%7.8), Akdeniz (%1.2) bölgesinden araştırmaya katılan öğretmenlerin; %35.9' unun bulunduğu bölgedeki ilin merkezinde, %34.7' sinin ilçesinde, %26.9' unun köyünde çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin okuttukları sınıflar incelendiğinde; %28.7' sinin 1. sınıf, %23.4' ünün 2. sınıf, %22.2' sinin 3. sınıf ve %19.8' inin 4. sınıf okuttuğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmındaki verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yapılan 8 öğretmene ait bilgiler incelendiğinde; 4' ünün kadın, 4' ünün erkek olduğu; 2' sinin K.T.Ü., diğerlerinin Gaziosmanpaşa, Marmara, Kırşehir Ahi Evran, Uşak, Celal Bayar ve Kafkas Üniversitesinden mezun olduğu; 6' sının sınıf öğretmenliği, diğer 2' sinin jeoloji ve beden eğitimi öğretmenliğinden mezun olduğu; 6' sının lisans, 2' sinin yüksek lisans mezunu olduğu; çalışma yıllarının 2 ile 22 yıl arasında değiştiği, 2' şer tanesinin Karadeniz, Marmara ve Doğu Anadolu, 1' er tanesinin Ege ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde çalıştığı; bu öğretmenlerin 4' ünün 3. sınıf, 3' ünün 2. sınıf, 1' inin de birleştirilmiş sınıf okuttuğu tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimi tutumlarını belirlemek amacıyla “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarının uygulamaya yansımaya durumları ise yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile belirlenmiştir.

2.3.1. Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Sarıkaya, Özgöl ve Yılar, (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 olumlu 4 olumsuz toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Sevme, değer verme ve önemseme olmak üzere 3 alt boyutu olan ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki puan değerleri; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçekteki puan ortalamaları “4.21-5.0” arası çok yüksek, “3.41-4.20” arası yüksek, “2.61-3.40” arası orta, “1.81-2.60” arası zayıf ve “1.0-1.80” arası çok zayıf kabul edilmiştir. Ayrıca verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla KaiserMeyer-Olkin(KMO) ve Bartlett küresellik testleri de uygulanmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre KMO değeri 0.934 olarak hesaplanmıştır (Sarıkaya, Özgöl ve Yılar, 2017). Araştırmada hayat bilgisi öğretimi ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış olup analiz işlemleri sonucunda öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimi tutumuna yönelik form için güvenilirlik katsayısı .938 bulunmuştur.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Aracı

Hayat bilgisi öğretimi tutumları nicel yollarla belirlenen öğretmenlerin tutumlarının uygulamaya yansımalarını ortaya koymak amacıyla onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren görüşme tekniğidir (Ekiz, 2009). Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme aracı hazırlanırken, ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular bir konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Konu alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Son hali verilen ve iki kısımda toplam 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme aracının birinci kısmında 7 soru (cinsiyet, mezun olduğu üniversite, mezun olduğu bölüm, eğitim durumu, hizmet yılı, çalıştığı bölge ve okuttuğu sınıf), ikinci kısmında 9 soru (Size göre en önemli ders hangisidir, neden; Hayat Bilgisi dersi önemli midir, neden; Hayat Bilgisi dersi öğretmen için hazırlık gerektirir mi, siz hazırlık yapıyor musunuz, örnek verebilir misiniz; Hayat Bilgisi dersi en çok hangi öğrenme alanına hizmet ediyor, sizce bu ders öğrencide hangi alanı daha çok geliştirmeli, siz buna yönelik neler yapıyorsunuz; Hayat bilgisi dersini nerede işliyorsunuz, sizce nerede işlenmeli, neden; Hayat Bilgisi dersinde materyal gerekli midir, bu derste hangi materyaller kullanıyorsunuz, kullandığınız materyalleri nereden temin ediyorsunuz; Hayat Bilgisi dersinde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz, neden, kullanmadığınız yöntemler var mı, neden; Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarının kazanılıp kazanılmadığını nasıl belirliyorsunuz; Hayat Bilgisi dersinde öğrettiklerinizin öğrencilerin günlük hayatına yansıdığını düşünüyor musunuz, ne gibi gözlemlerinizi oluyor, yansımıyorsa sebebi nedir?) bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Tutum” ölçeğini kullanabilmek için gerekli izin alındıktan sonra ölçek internet ortamında elektronik form olarak hazırlanmıştır. Elektronik form olarak hazırlanan ölçek sosyal medyadaki sınıf öğretmenliği gruplarına ve yazarların kişisel olarak tanıdığı sınıf öğretmenlerine mail ve sosyal iletişim araçları yolu ile dağıtılmıştır ve 3 hafta boyunca veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 programına aktarılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin genel tutum düzeylerini belirlemek için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma; cinsiyet değişkenine göre tutum alt boyutlarını (sevme, değer verme, önemseme) analiz etmek için önce varyansların homojenliğine, Levene testi yardımıyla bakılmış ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p=.00$, $p>05$). Cinsiyete göre varyansların eşit olmadığı görülmüş ve t testi için varyansın eşit olmadığını varsayan değerler kullanılmıştır (Ak, 2010).

Hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları belirlenen sınıf öğretmenlerinin tutumlarının uygulamaya yansımalarını belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme aracı Karadeniz Bölgesinden katılan öğretmenlerle aynı ortamda, diğer bölgelerde çalışan öğretmenler ile telefon kullanılarak görüntülü ve sesli konuşmayı kaydetme programları ile elde edilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak 5 farklı bölgeden görüşmeye katılmak isteyen 8 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Derslerin aksatılmaması adına eğitimcilerin uygun olduğu zamanlarda (okul çıkışı, teneffüs araları) görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerine görüşmelerin ses-kayıt cihazı ile kaydedileceği, bunun bir sakıncası olup olmadığı sorulmuş

ve hepsi tarafından kabul edilen ses-kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile 3-12 dakika arasında yapılan görüşmeler toplam 50 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ve telefon programları yolu ile kayıt edilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır ve sürekli karşılaştırmalı analiz edilmiştir. Verilerin önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmesinden ziyade, veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılmıştır (Ekiz, 2009). Yapılandırılmış görüşmeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki kodlamadaki güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)' a göre güvenilirlik; ortak sonuçların, ortak sonuçlarla uymayan sonuçların toplamına bölünüp, yüz ile çarpılması sonucu elde edilir (Miles & Huberman, 1994: 64). Güvenirlik çalışması sonucu kodlama arasındaki uyumun %90 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları elde edilen kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve buna destek olması amacıyla eğitimcilerin görüşme kayıtlarından elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere ait kişisel bilgiler, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi tutumlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, hizmet yılı, görev yaptığı bölge, okulun bulunduğu yer, görev yaptığı sınıf düzeyi) açısından analiz sonuçları ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik düşünceleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Genel Tutumları

	N	\bar{X}	SD
Sevme	167	4,2919	.63021
Değer verme	167	3,6542	.85398
Önemseme	167	4,4147	.97088
GHBÖT	167	4,0998	.64018

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin genel hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının (GHBÖT) "yüksek" olduğu ($\bar{X} = 4,09$) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin "sevme" alt boyutu ile ilgili genel ortalama puanları $\bar{X} = 4,29$, "değer verme" alt boyutu ile ilgili genel ortalama puanları $\bar{X} = 3,65$ ve "önemseme" alt boyutu ile ilgili genel ortalamasının ise $\bar{X} = 4,41$ olduğu belirlenmiştir. Ortalama puanları incelendiğinde; öğretmenlerin sevme, değer verme ve önemseme boyutları ile ilgili maddelerde "yüksek" seviyede katıldıkları yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu verilerden, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini sevdikleri, hayat bilgisi dersine değer verdikleri ve hayat bilgisi dersini önemsedikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, hayat bilgisi öğretimi tutumları ile ilişkisini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tutum alt boyutları	cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Sevme	Kadın	74	4,2973	,54760	1,743	,189	.098	.922
	Erkek	93	4,2876	,69184				
Değer verme	Kadın	74	3,6639	,86897	,865	,354	.130	.897
	Erkek	93	3,6465	,84651				
Önemseme	Kadın	74	4,6486	,62335	18,757	,000	2.836	.005
	Erkek	93	4,2285	1,14603				

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi tutumu alt boyutlarının anlamlı farklılık oluşturma düzeylerini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre; sevme alt boyutunda [$t(167) = 0,98$; $p = 0,922$], değer verme alt boyutunda [$t(167) = .130$; $p = 0,897$] anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Önemseme boyutunda Levene testine ($p = .00$) göre puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Fakat cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi tutum puan ortalamalarının önemseme alt boyutunda [$t(167) = 2.836$; $p = .005$, $p < .05$] anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ilk olarak öğretmenlere; en önemli gördükleri dersin ne olduğu, hayat bilgisi dersinin önemi ve neden önemli olduğu soruları sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 3'ü Türkçe (Ö3, Ö5, Ö7), 2'si hayat bilgisi dersini (Ö6, Ö8), diğer 2'si derslerin hepsini (Ö1, Ö2), 1'i de matematik dersini (Ö4) en önemli ders olarak ifade ederken, hepsi hayat bilgisi dersinin önemli olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini önemli bulma nedenlerine yönelik, öğretmenler toplam 10 görüş belirtmiştir ve bu görüşler 4 başlık altında

toplanmıştır. Bu başlıklardan hayatın temelini oluşturması 6 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7), farklı derslerin temelini oluşturması 2 öğretmen (Ö2, Ö6), öğrencilerin okul ve toplum kültürüne uyum sağlaması (Ö4) ve eğitim ve öğretimin eğitim kısmını oluşturması görüşünü (Ö8) 1’er öğretmen ifade etmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini Ö2 kodlu öğretmen; “Önemlidir tabii yani. Çocuğu hayata hazırlıyoruz bir bakıma hayat bilgisi dersinde. İlk etapta daha genel kavramları öğretiyoruz hayat bilgisi dersinde. Mesela trafik ile ilgili şeyler, insan hakları ile ilgili şeyler, hayat bilgisi dersinde çocuğun evde okulda nasıl davranacağı ile ilgili şeyler, sokakta nasıl davranacağı ile ilgili şeyler hayat bilgisi dersinde. Hepsi hayat bilgisi dersinde temeli atılıyor. O yüzden önemli bir ders tabii ki de gerek coğrafi bilgiler dersinde yönler olsun, farklı derslerin temelini atıyoruz hayat bilgisi dersinde. Hayatın temeli bir bakıma.” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlere hayat bilgisi dersinin hazırlık gerektirmediği, sınıf öğretmenlerinin hazırlık yapma durumları ve eğer hazırlık yapıyorlarsa, bu hazırlıkların neler olduğunu belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden Ö8 kodlu öğretmen dersin hazırlık gerektirmediğini, Ö4 kodlu öğretmen kısmen hazırlık gerektirdiğini ifade ederken, diğer 6 öğretmen dersin hazırlık gerektirdiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinden Ö5 kodlu öğretmen dersin hazırlık gerektirdiğini ifade etmesine rağmen kendisinin hazırlık yapmadığını, Ö4 ve Ö8 kodlu öğretmen dersin hazırlık gerektirmediğini belirttiği gibi hazırlık da yapmadıklarını, geri kalan 5 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7) derse hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Derse hazırlık yaptığını ifade eden bu öğretmenlerin hazırlıklarının 5 başlık altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin 4’ü derse materyal hazırlama (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7), 1’eri de derse örnek olay getirme (Ö1), derste işleyeceği konu ile ilgili araştırma yapma (Ö3), eğitim sitelerinden öğrencilere konu izletme (Ö2) ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğreneceği etkinlikler hazırlama (Ö7) gibi hazırlıklar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö1 kodlu öğretmen; “Gerekirir. Küçük materyaller hazırlama olayımız oluyor ama haricen konuşmaya dayalı bir şey olduğu için sınırlandırılmış bir konu olarak bakmıyorum hayat bilgisinde işlediğimiz konulara. Genelde hayatın içinden örnekler vererek, muhabbet muhabbeti açar konuyla konumuza değinip çocuğun içselleştirmesini sağlayarak derin bir ders işlediğimizi düşünüyorum kendimce. Öğrencilerden de onun dönütlerini farklı şekillerde alıyorum.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmenlere hayat bilgisi kazanımının hangi öğrenme alanlarına hizmet ettiği, kendilerine göre hangi öğrenme alanlarına hizmet etmesi gerektiği ve bunlara yönelik yaptıkları çalışmaların neler olduğunu belirlemeye yönelik sorular sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kazanımlarının hizmet ettiği öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri

	Alanlar	Öğretmenler	f
Kazanımların hizmet ettiği alan	Bilişsel Alan	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
	Duyuşsal Alan	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	5
	Devinişsel Alan	Ö1, Ö3	2
Hizmet etmesi gereken alan	Bilişsel Alan	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,	4
	Duyuşsal Alan	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8	4
	Devinişsel Alan	Ö1,	1
Yapılan çalışmalar	Değer eğitimine önem veriyorum	Ö8	1
	Sosyalleşmesini sağlıyorum	Ö7	1
	İlgi alanlarına yönelik etkinlikler hazırlıyorum	Ö6	1
	Derste günlük olaylardan örnekler veriyorum.	Ö4, Ö1	2
	Sık sık söz hakkı tanıyorum	Ö3	1
	Materyal hazırlıyorum	Ö2	1
	Proje ödevi veriyorum	Ö1	1
	Öğrendiklerini uygulama fırsatı tanıyorum	Ö1	1
	Özel bir çalışma yapmıyorum	Ö4	1

Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi programındaki kazanımların daha çok duyuşsal alana (5), sonra bilişsel alana (4), en az ise devinişsel alana yönelik olduğunu belirtmelerinin yanında en çok bilişsel ve duyuşsal alana hizmet etmesi gerektiğini (4) belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik yaptıkları çalışmaların farklılık göstermesine rağmen en fazla günlük olaylara değinme (2) etkinliği yaptıkları ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak Ö2 kodlu öğretmen; “Psikomotorla ilgili alana hizmet etmiyor. Daha çok bilişsel, ders esnasında bilişsel alana hizmet ediyoruz ama uygulama esnasında hayatta bire bir şeyler olduğu için duyuşsal ve bilişsel ikisine hizmet ettiğini söyleyebiliriz. Bilişsel ve duyuşsal alana hizmet etmeli. Ben doğru alana hizmet ettiğini düşünüyorum. Bilişsel olarak biz çocuğu hazırlıyoruz. Çocuğa bu budur şu şudur hani hayatta. Trafik kuralları bunlardır okulda yapman gerekenler bunlardır çocuk bunları öğreniyor hayat bilgisi dersinde. Bilişsel olarak bunları kavrayıp öğrenmeli ki uygulamada da yapabilsin.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi dersini nerede işledikleri, dersin asıl nerede işlenmesi gerektiği ve derslerin neden çoğunlukla sınıflarda işlendiği sorulmuş; öğretmenlerden Ö1 ve Ö8 sınıf ve dış ortamlarda dersi işlediğini, geri kalanları (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) ise sınıfta ders işlediğini belirtmiştir. Fakat öğretmenlerden Ö1 ve Ö2

hayat bilgisi derslerinin sınıf ve dış ortamlarda işlenmesi gerektiğini ifade ederken, diğer öğretmenler (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) dersin dış ortamlarda işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hayat bilgisi dersinin neden çoğunlukla sınıf ortamında işlendiği sorusuna ise; sınıf öğretmenleri toplam 10 görüş belirtmiştir ve bu görüşlerin 7'si (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) okulun fiziki imkanlarının yetersiz olmasına; diğerleri de yerleşim yerinin fiziki imkanlarının yetersiz olmasına (Ö2), müfredatın yoğun olmasına (Ö4) ve öğretmenin zaman ayıramamasına (Ö6) yöneliktir. Konuyla ilgili olarak Ö6 kodlu öğretmen; *“Hayat bilgisi dersini mecburi olarak sınıfta işliyorum çoğu zaman. Ben açık alan öğretimi open.... denilen eğitim taraftarıyım açıkçası. Hayat bilgisi hayatın içinde öğrenilmeli. Atıyorum trafik dersinde işliyoruz ama bunu hayatın içinde uygulamak için sadece bir sınıf gönderdiler trafik parkuruna. Bütün sınıfların periyodik olarak orda eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Doğayı anlatıyoruz ama kitaptan anlatıyoruz. Çocukları doğada herhangi bir yere götürmüyoruz. Karşıdaki parka bile götürürken gezi prosedürü uygulamak zorunda kalıyorum haklı olarak belki. Sınıf ve okul ortamının iyileştirilmesi farklı atölyelerin kurulması çocukların bu alanda daha farklı etkinlikler yapabilmesi için gerekli çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum ben. Alt yapı ve çocukların bu alt yapı içindeki etkinliklerini organize edecek tüm organizasyonların ortak bir şekilde ve smilute şekilde yapılması gerekir. Bir tek sebebe bağlanmaması lazım. Alt yapı var yapılmıyor, yapılıyor alt yapı yok bunlar ortaklaşa yapılması lazım.”* diyerek konu ile düşüncelerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerine; hayat bilgisi dersinin materyal gerektirip gerektirmediği, derste kullandıkları materyaller ve materyalleri nasıl temin ettikleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde materyal gerekliliğine ilişkin düşünceleri

	Görüşler	Öğretmenler	f
Materyal gerekliliği	Evet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	6
	Kısmen	Ö8	1
	Hayır	Ö5	1
Kullanılan materyal türü	Teknolojik aletler	Ö3, Ö4	2
	Gerçek eşya	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6
	Görsel materyaller	Ö3	1
Materyal temin etme yolları	Okul İmkanlarından faydalaniyorum	Ö5, Ö8	2
	Kendim hazırlıyorum	Ö1	1
	Sivil Toplum Kuruluşları	Ö2, Ö8	2
	Öğrenci hazırlıyor	Ö2, Ö3, Ö4	3
	Veli desteği ile alıyorum	Ö7	1

Sınıf öğretmenlerinin 6'sının hayat bilgisi dersinde materyal gerektiğini, 1'inin kısmen gerekli, 1'inin ise gereksiz olduğunu belirttiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 7' sinin derste gerçek eşya, 2' sinin ise görsel materyaller, diğer 2'sinin ise teknolojik aletler kullandığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin materyalleri genellikle öğrencilerden getirmelerini beklediği (3), sivil toplum kuruluşlarından ve okul imkanlarından temin ettiği (2), veli desteğinden faydalandığı (1), kendisinin hazırladığı (1) tespit edilmiştir. Konuyla ilgili Ö5 kodlu öğretmen; *“Bence her konuda her temada materyal gerekmiyor. Gerekli temalarda materyal kullanıyoruz. Okuldan temin ediyoruz.”* derken, Ö2 kodlu öğretmen; *“Materyal gerekli daha çok eğitim teknolojilerini kullanıyoruz materyal olarak. Bilgisayar projeksiyon bunları kullanıyoruz. Kesinlikle gerekli. Çocuğa sadece anlatarak ya da okuyup yapmak yeterli gelmiyor görsel işitsel öğelerin de şart olduğunu düşünüyorum. Materyal kullanıyoruz şöyle ki o derse uygun kıyafetler oluyor. Mesela örnek verecek olursak mesleklerden, çünkü zengin bir konu materyal olarak. Bu konuda çocuk kostüm getirdi kostüm giydi, kendilerinin varsa aldılar, okuldan aldılar. Bir tanesi ormancı oldu, orman müdürlüğünde bir yerde tanıdığı varmış oradan bir tanıdığından kostüm aldı gayet de yararlı oldu.”* demiştir.

Sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi dersinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve dersin değerlendirmesinde hangi ölçme araçlarından faydalandıkları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullandıkları yöntemler ve değerlendirme türleri*

Amaçlar	Görüşler	Öğretmenler	f
Kullanılan yöntemler	Araştırma-inceleme	Ö1, Ö6, Ö8	3
	Bilgisayar destekli	Ö2, Ö7	2
	Düz anlatım	Ö2, Ö3, Ö7	3
	Drama	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8	4

Tablo 5'in devamı

Amaçlar	Görüşler	Öğretmenler	f
Kullanılan yöntemler	Gösterip yaptırma	Ö3	1
	Rol yaptırma	Ö8	1
	Canlandırma	Ö8	1
	Örnek olay	Ö1	1
	Proje	Ö1	1
	Problem çözme	Ö6	1
	Sınav	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7	5
Değerlendirme türü	Derste soru-cevap	Ö1	1
	Ders içi ve dışı gözlem	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8	4
	Veli dönütü	Ö6	1

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullandıkları yöntemlere baktığımızda; en fazla drama (4), sonra düz anlatım (3) ve araştırma-inceleme (3), en az ise örnek olay (1), proje (1) ve problem çözme (1) yöntemini kullandıkları görülmektedir. Konuyla ilişkin Ö8 kodlu öğretmen "Hayat bilgisi dersinde drama, rol yapma, canlandırma ve araştırma-inceleme yöntemlerini kullanıyorum." diye görüşlerini ifade ederken Ö4 kodlu öğretmen; "Hayat bilgisi dersinde çoğu öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışıyorum. En çok kullandığım teknik drama tekniği. Çünkü çocuklar dediğim gibi sınıfta işlerken gerçek hayat uygulamaları için drama tekniğini en çok kullanıyorum." diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki kazanımlarını kazanma seviyelerini belirlemek için en çok sınava başvurduğu (6), sonra sırası ile ders içi ve dışı gözlem (4), derste soru cevap (1) ve veli dönütü (1) ile belirledikleri ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö5 kodlu öğretmen "Test yaparak", Ö4 kodlu öğretmen; "Kazanımların kazanılıp kazanılmadığını şu şekilde belirleyebiliyoruz. Sınavlarda belirleyebiliyorum. Çünkü yani bunu çocuğun gerçek hayata ne yaptığını göremiyoruz ancak sınavlardan anlıyoruz." Ö6 kodlu öğretmen ise; "Kazanılıp kazanılmadığını bireysel olarak değerlendiriyorum. Bunu çocukları gözlemleyerek özellikle hayatta uygulama noktasında gözlem yaparak uzmanlardan rapor isteyerek çocuklara, velilerinden evdeki ve dışardaki durumlarının geri dönütünü isteyerek ortak böyle bir paydada hepsini birleştirerek çocukla ilgili kazanıp kazanmadığını süreç değerlendiriyorum." diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi dersinde öğrencilere kazandırdıkları kazanımların, öğrencilerin günlük hayatlarına yansıyor yansımadağı, bu dersin öğrencilere hangi davranışları kazandırdığını gözlemledikleri ve kazandırılmayan davranışların neden kazandırılmadığı sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde öğrettiklerinin günlük hayata yansımaya ilişkin görüşleri*

Amaçlar	Görüşler	Öğretmenler	f
Kazanılanları hayata yansıtma durumları	Evet	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	5
	Kısmen	Ö1, Ö2, Ö3	3
Kazandırdıkları	Değerler	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8,	5
	Özbakım becerileri	Ö3	1
	Çevre bilinci	Ö6	1
	Genel olarak yansıyor	Ö4, Ö5	2
	Ailenin davranışlarının örtüşmemesi	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8	4
Kazanılmama sebebi	Öğretmenin derse tutumu	Ö2	1
	Öğrenciler arası kültürel farklılık	Ö2	1
	Arkadaşlarının olumsuz davranışları	Ö3	1
	Öğrencilerin bilişsel yetersizliği	Ö6	1
	Toplum kaynaklı sorunlar	Ö1	1
	Ülke şartlarının yetersizliği	Ö1	1
	Okul ortamının yetersizliği	Ö6	1
	Yansımama sebebi yok	Ö7, Ö5, Ö4	3

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrettikleri kazanımları günlük hayatlarına çoğunlukla yansıttıkları (5) ya da kısmen yansıttıklarını (3) belirtmişlerdir. Hayat bilgisi dersinde öğrenilen değerlerin günlük hayata yansıdığını 5, derste kazandırılan kazanımların genellikle yansıdığını 2, özbakım becerileri ve çevre bilinci kazanımlarının yansıdığını ise 1'er sınıf öğretmeni belirtmiştir. Tüm kazanımların yansımama sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin, okulda öğrenilenlerle ailelerin davranışlarının örtüşmemesini (4), öğretmenin tutumunu (1), öğrenciler arası kültürel farklılıklar olmasını (1), öğrencilerin bilişsel yetersizliğini (1), toplum kaynaklı sorunlar olduğunu (1), okulun fiziki şartlarının yetersizliğini (1) gerekçe gösterdikleri belirlenirken, 3 sınıf öğretmenin yansımamasına ilişkin herhangi bir sebep söylemediği ortaya çıkmıştır. Konuyla alakalı Ö8 kodlu öğretmen; *“Evet öğrettiklerimizin öğrencilerin günlük hayatlarına yansıdığını düşünüyorum. Daha kibar, düşünceli, saygılı, doğayı, hayvanları ve insanları önemseyen, empati kurabilen çocuklar görmek biz öğretmenleri mutlu ediyor. Yansımayan çocuklar da mutlaka vardır. Bu çocuklar da ailede eğitime gereken önem ve ciddiyetin olmadığı ailelerin çocuklarıdır.”* diye ifade etmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi dersinin sevmeye, değer verme ve önemseme boyutlarında yüksek derecede olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda da öğretmenlerin hayatın temelini oluşturduğu gerekçesiyle hayat bilgisi dersinin önemli olduğunu belirtmeleri olumlu tutumlarının kanıtı olabilir. Çünkü hayat bilgisi dersinin günlük hayattan örnekler barındırması sayesinde (Ütkür, 2018a); öğrencilerin aile birliğine önem verme; sevgi, saygı, tasarruflu olma, sorumluluk, dayanışma gibi değerleri geliştirmesine (Bayırlı, 2018), empati ve özsaygı gibi değerleri öğrenmesine, sosyal problemleri çözme becerisi kazanmasına (Uzunkol ve Yel, 2016), yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine (Uğraş ve Semerci, 2012) yardımcı olması, öğretmenlerin bu derse karşı olumlu tutum göstermelerinin nedeni olabilir. Fakat araştırmada sınıf öğretmenlerinin en önemli ders sıralamasında hayat bilgisi dersini ilk sırada göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin böyle düşünmelerine gerekçe olarak ise; ülkelerin eğitim sistemlerini, sayısal verilere erişerek karşılaştırmak için yapılan uluslararası sınavlarından biri olan PISA sınavlarının fen, matematik ve okuryazarlık alanlarından oluşması (Taşdemir, 2018) gösterilebilir. Aslında uluslararası sınav alanlarından biri olan Fen bilimleri dersine öğrencileri hazırlamada önemli bir paya sahip olan hayat bilgisi alanının, uluslararası sınavlarda doğrudan ölçülmemesi öğretmenlerin öncelik sırasında göstermemesinin nedeni olabilir (Güneş ve Demir, 2007). En son yapılan 2015 PISA sınavında 50. sırada (OECD, 2016) yer almamızın basında uyandırdığı yankı dikkate alındığında, öğretmenlerin ülkemizin uluslararası sınavlarda üst sıralara taşıma kaygısı oluşturmalarına; dolayısıyla da fen, matematik ve Türkçe gibi derslere daha fazla önem göstermelerine neden olduğu varsayılabilir.

Öğretmenliği sevmek, öğretmenlikte başarılı olmanın ön şartıdır (Çiçek ve Sağlam, 2008). Öğretmenlik mesleğini sevmenin temel koşulu ise olumlu tutuma sahip olmaktan geçer (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Cinsiyetin sevmeye ve değer verme boyutunda anlamlı farklılık oluşturulmamasının sebebi araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin hepsinin hayat bilgisi öğretiminde olumlu tutuma sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Önemseme boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermesinin sebebi ise; çocukların, erken çocukluk döneminde çevresini tanıma, çevresiyle iletişime geçme, yaşamsal becerileri ve sosyal davranışları kazandırma gibi görevleri çoğunlukla anneler yani kadınlar üstlenmektedir. Hatta çocukların benlik kavramının oluşmasında olumlu etkileri olduğu ispatlanmıştır (Yıldız-Çiçekler ve Alakoç-Pirpir, (2015). Tüm bu özelliklerin de hayat bilgisi dersinin amaçları altında olduğu düşünüldüğünde, kadınların bu derse daha fazla önemsemesinin nedeni olabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin hazırlık gerektirdiğini düşünmelerine ve derse hazırlık yaptıklarını ifade etmelerine rağmen; Tosun' un, (2015) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin uygulamalarda ön hazırlığa önem vermediği; Yıldırım'ın, (2015) yaptığı araştırmada etkinlikleri hazırlarken toplumun sosyo-kültürel ve çevresel değişkenini göz ardı ettiği; Gümüş ve Aykaç'ın, (2012) araştırmasında da ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmakta zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında; öğretmenlerin hayat bilgisi derse için gerekli hazırlıkları yeterli düzeyde yapmadıkları düşünülebilir. Buna neden olarak da; günlük yaşam konularının işlendiği, hayata dair kazanımların elde edildiği bu derste, uygulanan programın öğretmene esneklik sağlaması ve öğrencilerin anlamasını kolaylaştırıcı içeriklerden oluşması (Alkan, 2016) gösterilebilir. Öğretmenlerin de içeriğin kolay olduğunu düşünmeleri, hazırlıksız da kazandırabiliriz kanısında olmaları hazırlık yapmalarının nedeni olabilir. Oysa araştırmadaki sınıf öğretmenleri hayat bilgisi derse için önemli olduğuna inandıkları hazırlığı, materyal yaparak tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin derste en çok gerçek eşyaları materyal olarak kullanmaları bu konuda da yeterli hazırlık yapmadıklarının göstergesi olabilir. Şahin'in (2014) öğretmenlerin kullandığı materyaller sıralamasında ise gerçek eşyaların 6. sırada ders kitaplarının 1. sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada da öğretmenlerin derste materyal olarak en çok ders ve öğrenci kitaplarını, tahtayı kullandıkları ortaya çıkmıştır (Taneri ve Engin-Demir, 2013). Bunun sebebi ise öğretmenlerin derslerde en çok düz anlatım yöntemini kullanmalarındadır (Demir ve Özden, 2013). Araştırmalarda öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde kitap, gerçek eşya, tahta gibi farklı materyaller kullandığı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin farklı materyaller kullanmalarının sebeplerine; öğrencilerin öğrenme stilleri, sınıfların mevcutları, öğretmenlerin dersi önemsemesi durumları örnek olarak gösterilebilir. Araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde gerçek eşyalar kullanmalarının nedeni ise; görsel materyallere hareket de katarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirme (Alım, 2016) amacı olabilir. Hatta sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki öğrencilere ders için gerekli materyalleri getirme görevleri vererek, onların sürece daha aktif katılımlarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni de öğrenciye sorumluluk bilincini kazandırma, öğrenme sürecine öğrenciyi aktif katma çabası olabilir.

Bahar, Erdaş ve Özel, (2013) programları karşılaştırmış, 2005 programının 1998 programına göre bilişsel düzeyden duyuşsal ve psikomotor düzeye kayma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki sınıf öğretmenleri ise hayat bilgisi kazanımlarının duyuşsal alana hizmet ettiğini belirtmelerine rağmen, programın bilişsel ve duyuşsal alana hizmet etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Hatta bu düşünceye yönelik olarak derslerde, değişik etkinlikler yaptıklarını (değerler eğitimi, önem verme, sosyalleşmesini sağlama, söz hakkı verme, materyal hazırlama...) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmeleri; programdaki kazanımların yaratıcılığı, öğrenme merakını artırıcı, bilimsel araştırma becerilerini ve üstbilişsel becerileri geliştirici nitelikte olması (Öztürk ve Kalafatçı, 2017) ve sevgi, yardımseverlik, yeniliğe açıklık vatanseverlik gibi değerlerinin kazanılmasının gerekmesinden (Tefek, 2016) kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadaki sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinin sınıf dışında işlenmesi gerektiğini fakat okulun fiziki yapısının bunun için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Gezi- gözlem gibi sınıf dışı yöntemleri kullanan öğretmenler (Aykaç, 2011), bu derste gezili yerel tarih çalışmalarının her zaman yapılabileceğini ancak kendilerini yorması, gezi yapılacak yerlerin de uzak ve kalabalık olması nedeniyle yapmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir (Kılıç, 2018). Bu bağlamda hayat bilgisi derslerinin sınıfta işlenmesinin öğretmen ve çevresel nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu tür engeller de hayat bilgisi derslerinin tıpkı araştırmadaki öğretmenlerin ifade ettiği gibi, sınıfta işlenmesine yol açmaktadır. Bu durumda dersi daha etkili kılmak için sınıf öğretmenleri, sınıf içinde farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanmaya yönelmektedir. Toplam 19 farklı yöntem ve teknik kullanılan hayat bilgisi dersinde (Ütkür, 2018b), araştırmadaki sınıf öğretmenleri en fazla drama yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Başka araştırmalarda drama yöntemi ile birlikte örnek olay (Ütkür, 2018a; Ütkür, Kabapınar ve Önder, 2016), oyunla öğretim (Hanbaba, 2011) ve iş birliği öğrenme yöntemi (Güven ve Kılıç, 2017) gibi öğrencinin aktif rol aldığı yöntemler kullanılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin düz anlatım (Demir ve Özden, 2013), gösteri yöntemi (Taneri ve Engin-Demir, 2013) gibi geleneksel yöntemleri de kullandıkları görülmektedir. Oysa, birçok araştırmada kullanılan drama yönteminin, geleneksel yöntemlere göre bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde öğrencileri daha başarılı hale getirdiği (Karadağ, Korkmaz ve Çalışkan, 2007), yaşamı algılamada, fiziksel, sosyal ve iletişim gibi alanları desteklediği, oynadığı rol sayesinde arkadaşları önünde farkındalık düzeylerinin arttığı, doğaçlama sayesinde dersin keyifli hale geldiği (Hartuç, 2015) ortaya çıkmıştır. Drama yönteminin bu kadar olumlu sonuçları olması, sınıf öğretmenlerinin bu yöntemi tercih etmelerinin nedeni olabilir.

Hayat bilgisi dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yalnızca yazılı ve sözlü sınavlar değil çoklu değerlendirme yaklaşımları kullanılmalıdır (Gözütok ve Bıkmaz, 2013, ss:237). Gümüş ve Aykaç'ın (2012) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirirken geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını birlikte kullandığı (Gümüş ve Aykaç, 2012), araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri daha çok sınavlarla değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntemlerle yapılan değerlendirmede süreçten ayrı sadece öğrenci başarısı (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007), çoklu değerlendirmelerde ise öğrencinin mental, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini süreçle birlikte öğrenci ürünü değerlendirilmektedir (Çiftçi, 2010; Kütükte, 2010). Geleneksel yöntemlerle yapılan değerlendirmenin çoklu değerlendirmeye göre kısa sürede ve sadece başarıyı ölçmeyi esas alması, sınıf öğretmenlerine ayrıca yük getirmemesi ve kolaylarına gelmesi tercih edilme sebebi olabilir.

Araştırmadaki sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersinin daha çok değerleri kazandırmada etkili olduğunu bunu da davranışlarına yansımalarından anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin toplumla bütünleşme ve olumlu davranış sergilemede değerlerin önemli olduğunu düşünmesi (Gözel, 2018), öğrencilerinin değerleri yansıtmasını etkiliyor olabilir. Değerleri yeteri kadar kazanamayan öğrencilerin kazanamama nedenini ise sınıf öğretmenleri ailesel nedenlere bağlamaktadırlar. Çünkü değerlerin kazanılmasında birinci derece sorumlu olan aileler, çocuklarına değerleri benimsetmek için, sözlü uyarılardan çok değerleri yaşamalı ve onlara örnek olmalıdır (Yaman, 2016). Bunu başarabilen ailelerin çocukları olumlu davranışlar, başaramayan ailelerin çocukları da olumsuz davranışlar sergilemektedirler. Ailenin yanında sınıf öğretmenleri de bu becerileri kazandırmada, aile ile iş birliği yapma ve becerileri yaşamla ilişkilendirme gibi görevler üstlenmelidir (Barlas, 2015). Sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerin olumsuz davranış sergilediklerinde aile ile iletişime geçmemesi, olumsuz davranışın nedenini anlama ve çözme noktasında iş birliği yapmaması, olumsuz davranışların sergilenmeye devam etmesine yol açabilir.

4.1. Öneriler

Yapılan araştırmada; geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanan öğretmenlere yönelik çoklu öğretim değerlendirme yöntemleri ve nasıl kullanılabilceğine yönelik hizmet içi kurslar verilebilir. Sınıf dışı öğretim yöntemlerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol alan öğretmenlerin, bu yöntemleri daha fazla kullanabilmeleri için okul ve yerleşim yerlerinde uygun alanlar yapılmalı (trafik parkuru), öğretmenlere ders dışı yöntem kullanmalarına sevk edici ödüller verilebilir. İleride yapılacak çalışmalara yönelik ise; öğretmenlerin tutumlarını belirlemeye yönelik fazla çalışmaların olmadığından yola çıkarak, büyük örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmen tutumunun, öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum, motivasyon ve başarı boyutlarına yansıma durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, B. (2010). Parametrik hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 73-82). Ankara: Asil Yayın.
- Akinoğlu, O. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. ve Dursun, D. (Ed.), *Yeni programa göre geliştirilmiş beşinci baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Alım, M. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ötmg) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17, 243-262.
- Alkan, S. H. (2016). *Uygulanan hayat bilgisi öğretim programının yerelleşmesine yönelik ihtiyaç analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Alkan-Dilbaz, G., Yanpar-Yelken, T. ve Özgelen, S. (2013). Araştırma temelli öğrenmenin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (1), 89-103.
- Arıbaş, S. ve Yılmaz, M. (2004). Hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin bir araştırma ve bazı öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 31 (161), 132-136.
- Aslan, C. (2004). *Çözümlemeli öykü yönteminin hayat bilgisi başarı, tutum ve düşünme becerileri üzerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 113-126.
- Bahar, M., Erdaş, E. ve Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. 15.12.2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/286620250_Ilkogretim_Hayat_Bilgisi_Programinda_Cevre_Egitimi adresinden alınmıştır.
- Barlas, B. (2015). *Hayat bilgisi dersi kazanımlarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: Aile birliğine önem verme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceylan, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çalışır, F. (2011). *Hayat bilgisi dersinde karikatürlerle öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 59-69.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (3), 934-951.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 323-341.
- Demir, M. K. (2016). Hayat bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen aday görüşleri. *International Journal of Social Science*, 47, 157-171. doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3543>.
- Demir, M. K. ve Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları-10.
- Dincer Çengelöğlu, G. (2005). *Çoklu zeka kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Dündar, Ş. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci Işık, D. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geçit, Y., Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde çalışma yapraklarının öğrenci açısından değerlendirilmesi ve başarıları üzerine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 15-24.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gözütok, F. D. (2013). 2005/2009 ilköğretim programı (hayat bilgisi dersi). F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği (s. 216-252)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Gözütok, F. D., Doğan-Taş, İ., Rüzgar, M. A., Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (3), 825-844. <http://dx.doi.org/10.17051/ıo.2015.45371>.
- Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 59-68.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi;(H. U. Journal of Education)*, 33, 169-180.
- Güven, S. (2003). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Sosyal Bilgiler Özel sayısı)*, 6 (14), 355-374.
- Güven, S. ve Ayyayla-Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)*, 3 (2), 75-86.
- Güven, S. ve Kılıç, Z. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 200-223.
- Güven, B., Soydaş, S. ve Durulan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulamaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (2), 61-84.
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hartuç, D. A. (2015). *İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, E., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2007). Hayat bilgisi öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 179-195.
- Karapınar, Y. ve Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler sunma boyutunda hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olaylar ve işlevleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 137-156.
- Kaya, C. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kılıç, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç Özün, S. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Kılınç, M. ve Ersoy, N. (2013). Hayat bilgisi dersi öğretim programının etik bilinç geliştirme açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), ss.109-126.
- Kütükte, Z. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı görüşü ve uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- MEB, (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). 29.10.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results in focus*. Retrieved March 25, 2017, from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *2004 Yeni hayat bilgisi programının, öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4 (2), 102-123.
- Pajares, F. (2006). "Highlights from self-efficacy theory". Retrieved October 29, 2018, from http://edutechwiki.unige.ch/en/Self-efficacy_theory.
- Sarikaya, İ., Özgöl, M. ve Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16 (3), 992-1006. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330237.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 995-1012.
- Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taneri, P. O. ve Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12 (1), 267-282.
- Taşdemir, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tefek, F. A. (2016). *Hayat bilgisi dersindeki değerlere yönelik öğrenci görüşleri ve edinim durumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tosun, H. B. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türer, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (8), 259-262.
- Uğraş, H. ve Semerci, Ç. (2012). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 93-100.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (183), 267-292.
- Ütkür, N. (2018a). Sınıf öğretmeni adayları hayat bilgisi derslerinin öğretimine yönelik neler düşünüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), ss. 189-203. doi: 10.17679/inuefd.340146.
- Ütkür, N. (2018b). Hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin tespiti: Lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 101-122. doi:10.18026/cbayarsos.411482.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y. ve Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 25, 41-58.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız-Çiçekler, C. ve Alakoç-Pirpir, D. (2015). 48-72 aylar arasında çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirme davranışları ile çocuklarının benlik kavramlarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 491-500.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Life science provides children to develop behaviors, good manners and values rather than knowledge, to adapt to their environment by developing themselves, to think critical and creatively, to solve problems and to gain societal values. This can be achieved through teachers' positive attitudes towards lessons. Teachers with these attitudes use different methods and techniques while teaching, develops varieties of materials applicable to the learning outcomes and care for students' opinions of the lessons. When literature analyzed, while the studies have been applied on primary school teachers' ideas and attitudes towards social study programs, it is observed that studies on primary school teachers' attitudes towards teaching social studies don't exist.

2. Method

In this study, the attitudes of teachers in life science teaching will be determined and compared to their practices. 167 classroom teachers participated in the quantitative part of the research using the explanatory pattern of the mixed method. It is observed that more than half of the class teachers participating in the research were male (55.7%) and the rest were female (44.3%). It has been seen that; 88.0 are license graduated, the other 8.4% are post graduated, the Vocational School graduated 2.4% are and the Education Institute graduated 1.2% are, while 90.4% of the primary school teachers who graduated from the classroom teaching program and they 9.6% of them have graduated from other programs, they have been serving as class teachers.. Looking at their duty years, it is observed that 31.1% of teachers have experience of 11-15; 22.2% of 1-5; 21.0% of 6-10 years. It is observed that teachers participating in the research are from Black Sea (the highest) (36.5%) and Eastern Anatolia (34.7%), then, in turn, the Southeastern (11.4%), Marmara (8.4%), Aegean (7.8%) and Mediterranean (1.2%) regions, 35.9% of them are located in the center of the province, 34.7% of them are in the district, 26.9% of them are in the village of the region in which they are located. When the classes taught by the teachers are analysed, it is seen that 28.7 % first grade, 23.4% second grade, 22.2% third grade and 19.8% of grade 4. In the qualitative part, semi-structured interviews were held with 8 classroom teachers. It has been determined that these teachers are four women and four men, 6 of them graduated from primary school teaching, the other 2 of them graduated from geology and physical education teacher, 6 of them are License Graduate, 2 of them are Post Graduate; their working years vary between 2 and 22 years, 4 of them teach for the third grade, 3 of them teach for the second grade, one of them teaches for the multigrade class. As a quantitative data collection tool, in the quantitative dimension of the research 5 likert type "attitude scale of Life Science Teaching", developed by Sarikaya, Özgöl and Yılar, (2017) which has three dimensions, including Love, value, and importance was used. The scale transferred to the electronic media is assigned to the class teacher groups in social media and data has been collected for 3 weeks. The data were analyzed using SPSS 23.0 program. Frequency, average, standard deviation values were evaluated to determine the general attitude level of the classroom teachers; Independent t-test was used to analyze that they make a significant difference in gender attitudes. Researchers prepared the semi-structured interview tool used in qualitative dimension of the study and the subject area is presented to the opinion of experts.

The interview tool, which is organized in line with the recommendations, consists of 16 questions in two parts. In the first part of the semi-structured interview tool, there are 7 questions (gender, graduated university, graduated department, education status, year of duty, working region and teaching class); in the Second Part, 9 questions (What is the most important lesson for you, why; Is Life Science Course important, why?; Does Life Science Course requires preparation for teacher, do you make any preparation, can you give an example?; What learning area does Life Science Course serve most, what do you do for it ?; What area do you think this course should develop more?, What do you do for this?; Where do you teach Life Science Course ? Where do you think life science lessons should be taught , why?; any material required in Life Science Course, what kind of materials do you use in this course, where do you get the materials you need?; Which methods do you use in Life Science Course, why? Are there any methods you cannot use in life science, why?; How do you determine whether the objectives of Life Science Course are gained or not?; Do you think that what you teach in life studies reflects the daily life of students, what kind of observations do you have, If not, what is the reason ?)

Recordings taken with sound recorder were collected in 50 minutes in the appropriate time of the teachers. The data were analyzed by constant comparative analysis.

3. Findings, Discussion and Results

At the end of the study, it was observed that the teachers had a high degree of attitude in teaching life sciences, although their gender does not make a difference in the size of love and value, the importance dimension is a significant difference in the favor of women. The data obtained from the semi-structured interview stated that although primary school teachers don't consider Life Science as the most important lesson, it is an important one

as the course has shown the basis of life. It is a course that requires preparation by preparing materials. Although the course should be done outdoors; due to the lack opportunities, it is held in classroom. In general, they use realia in the course and they are supplied from the students. They apply the drama method the most in the class. They apply the traditional methods in the evaluation part. Acquisitions serve the sensory domains and parents whose children were ineffective in gaining values are responsible for that.