

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN**  
**GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ**  
**DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE GÖRÜŞLERİ**

**Döndü OKER**

**YÜKSEK LİSANS**

**KIRŞEHİR-2019**



©2019-Döndü OKER

T.C.  
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN  
GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ  
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE GÖRÜŞLERİ**

**DEVELOPING AN ATTITUDE SCALE FOR THE LIFE  
SCIENCE LESSON AND STUDENTS' ATTITUDES AND  
OPINIONS ABOUT LIFE SCIENCE LESSON**

**Hazırlayan  
Döndü OKER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
Prof. Dr. Bayram TAY**

**KIRŞEHİR-2019**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Döndü OKER tarafından hazırlanan “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Görüşleri” adlı tez çalışması 19/08/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....(İmza)

Prof. Dr. Bayram TAY

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin SERÇE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/08/2019

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

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

19.08.2019

Döndü OKER

## ÖZET

# HAYAT BİLGİSİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENCİLERİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE GÖRÜŞLERİ

## YÜKSEK LİSANS

**Hazırlayan: Döndü OKER**

**Danışman: Prof. Dr. Bayram TAY**

**2019–xii+126**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**İlköğretim Ana Bilim Dalı**

**Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Jüri**

**Prof. Dr. Bayram TAY**

**Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin SERÇE**

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirmek, geliştirilen bu ölçekle öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini farklı değişkenler boyutuyla saptamak ve ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Genel hatları ile “betimleyici araştırma” yöntemi kullanılan bu çalışmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda dört ve nitel boyutunda bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Nicel boyutunda çalışma grupları 355 (AFA), 264 (DFA), 61 (test-tekrar test) ve 290 (tutum belirleme) öğrenciden oluşmuştur. Nitel boyutta 58 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Verilerin analizlerinde SPSS 22.00, Lisrel ve MAXQDA programlarından yararlanılmıştır.

Elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Açıklayıcı faktör analizine göre geliştirilen ölçeğin toplam varyansın %46.30'unu açıkladığı, her bir faktörün en az %2 özdeğere sahip olduğu, yine her bir faktörün toplam varyansın en az %14'ünü açıkladığı, her bir faktörün en az beş madde ile temsil edildiği, toplam 16 sorudan ve üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

2. Üç faktör birbiri ile korelasyonel bir ilişkiye sahip ve ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81'dir.

3. Tutum ölçeğinin test tekrar test sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. Tutum ölçeğindeki faktörler “hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar”, “hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar” ve “hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” şeklinde isimlendirilmiştir.

5. DFA'ya göre ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88'dir.

6. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin DFA ile elde edilen verilerinden 5 tanesi kabul edilebilir ve 6 tanesi mükemmel düzeydedir.

7.İlkokul 2.ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu, derse yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın meslek durumuna göre farklılaşmadığı, öğrenim gördükleri sınıfa göre 3. sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin 2. sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencileri hayat bilgisi dersini; çok güzel bir ders, sevdiğim ders, eğlenceli bir ders, hayatımız ile ilgili bir ders, tarihi (geçmiş) öğreten bir ders, günlük hayat ile ilgili bir ders, Atatürk'ü anlatan bir ders, trafik kurallarını öğreten bir ders, teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders, çok şey öğrenilen bir ders, zor bir ders, önemli bir ders ve gereksiz bir ders şeklinde betimlemişlerdir.

9. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde; fen bilimleri, sosyal bilimler, düşünce ve değerler, hayat, günlük yaşam ve eşyalar ile ilgili konuları öğrenmek istediklerini.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat bilgisi dersi, tutum, öğrenci görüşleri

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPING AN ATTITUDE SCALE FOR THE LIFE SCIENCE LESSON AND STUDENTS' ATTITUDES AND OPINIONS ABOUT LIFE SCIENCE LESSON**

**M.Sc.Thesis**

**Preparer: Döndü OKER**

**Advisor : Prof. Dr. Bayram TAY**

**2019 - xii+126**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences**

**Department of Primary Education**

**Primary School Teaching**

**Jury**

**Prof. Dr. Bayram TAY**

**Assoc. Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**Asst. Prof. Dr. Hüseyin SERÇE**

This study intends to develop a scale for identifying the students' level of attitude towards the life science lesson; by using the scale to determine the students' level of attitude with respect to various variables; and to find out the primary school grade 2 and 3 students' attitudes towards life science lesson.

This study mainly uses the “Descriptive research” method and the data in it are collected through quantitative and qualitative methods.

Quantitative and qualitative aspects of the study involved respectively four and one working groups. The working groups in the quantitative aspect consist of 355 (AFA), 264 (CFA), 61 (test, re-test) and 290 (attitude identification) students. 58 students were involved in the qualitative aspect. The data are analyzed with SPSS 22.00, Lisrel and MAXQDA software.

The results of the analyzed data are as follows:

1. The exploratory factor analysis suggests that the scale that has been developed accounts for 46,30% of the total variance and each factor has 2% Eigen value, and also each factor accounts for minimum 14% of the total variance, each factor is represented with five articles, and it has 16 questions and a three-factor structure.

2. Three factors are correlative with each other and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .81.

3. The test-re-test results of the attitude scale prove the scale is reliable.

4. The factors in the attitude scale are as follows: “negative attitudes towards the life science lesson”, “positive attitudes towards the life science lesson”, “positive attitudes towards the content of the life science lesson”.

5. According to the CFA, the scale's overall Cronbach Alpha internal consistency



coefficient is .88.

6. Five of the CFA data of the life science lesson attitude scale are acceptable and 6 are excellent.

7. It is also seen that primary school grade 2 and 3 students' attitude towards life science lesson is high; their attitude is not influenced by gender, parents' educational background and professions; and from a grade level point of view the 3rd grade students' attitude is significantly higher compared to the 2nd grade students.

8. 2nd and 3rd grade students defined the life science lesson as: 'a nice lesson', a lesson I like, a funny lesson, a lesson related with the life, a lesson teaching the history (past), a lesson related with the daily life, a lesson teaching about Atatürk, a lesson teaching the traffic rules, a lesson teaching how to use the technology, a lesson during which you learn lots of things, a difficult lesson, an important lesson and an unnecessary lesson.

9. During the life science lesson, the 2nd and 3rd grade students want to learn new things in science, social sciences, thoughts and values, life, daily life, and things and wares.

**Keywords:** Life sciences lesson, attitude, students' opinions



## ÖN SÖZ

Çağlar boyunca yaşanan bilimsel gelişmelerin insanların yaşam biçimi ve dünyadaki konumu üzerindeki sahip olduğu etki göz önüne alındığında günümüzde insanların bu değişime entegre olabilmesi için eğitim politikalarının ve eğitim programlarının sürekli bir değişim içerisinde olması gerektiği düşünülebilir.

Eğitim, çeşitli amaçlı ve planlanmış etkinlikler ile eğitim kurumları sayesinde bireylere sunulmaktadır. Bireylere hangi tutum, beceri ve davranışın kazandırılacağı ise hazırlanan eğitim programları ile belirlenmektedir.

Bireylerin kazanması beklenen özellikler bağlamında düşünüldüğünde buna en çok hizmet eden dersin hayat bilgisi dersi olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi dersi öğrenenin yaşamına dönük bir içeriğe sahip olduğu için öğrenenlerin derse yönelik tutumları uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Bundan dolayı öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik görüşleri ve tutumlarının farklı değişkenler boyutuyla incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirmek, bu geliştirilen ölçekle tutum düzeylerini farklı değişkenler boyutuyla saptamak ve ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünü araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları; ikinci bölümünü kuramsal çerçeve ve literatürdeki ilgili çalışmalar, üçüncü bölümünü araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme; dördüncü bölümünü bulgular ve bunlara dayalı yorumlar, beşinci bölümünü ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen örnekler oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım saygı değer hocam Prof. Dr. Bayram TAY'a, tez jürisinde yer alarak çalışmanın olgunlaşmasını ve eksiklerini görmemizi sağlayan değerli fikirleri ve akademik desteklerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ ve Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin SERÇE hocalarıma, desteklerinden dolayı eşime, varlıklarıyla bana güç veren kızlarım Melisa ve Eda'ya, her an yanımda olan ve desteğiyle güç bulduğum hayattaki en büyük şansım anneme sonsuz teşekkür ederim.

Kırşehir-2019

Döndü OKER

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<i>i</i>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<i>ii</i>
<b>ÖZET</b> .....	<i>iii</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>v</i>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<i>vii</i>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<i>vi</i>
<b>TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	<i>ix</i>
<b>ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	<i>xi</i>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<i>xii</i>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<i>1</i>
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<i>1</i>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ</b> .....	<i>2</i>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</b> .....	<i>2</i>
1.2.1. Problem Cümlesi .....	<i>4</i>
<b>1.3.Alt Problemler</b> .....	<i>4</i>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI</b> .....	<i>5</i>
<b>1.4. VARSAYIMLAR</b> .....	<i>5</i>
<b>1.5. TANIMLAR</b> .....	<i>5</i>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<i>7</i>
<b>2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	<i>7</i>
<b>2.1. EĞİTİM VE EĞİTİM PROGRAMLARI</b> .....	<i>7</i>
<b>2.2. HAYAT BİLGİSİ EĞİTİMİ</b> .....	<i>9</i>
2.2.1. Hayat Bilgisi Tanımı .....	<i>10</i>
2.2.2. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamı .....	<i>11</i>
2.2.3. Hayat Bilgisi Dersi Tarihçesi.....	<i>15</i>
<b>2.3. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI</b> .....	<i>16</i>

2.3.1. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	18
2.3.2. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	19
2.3.3. 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	20
2.3.4. 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	21
2.3.5. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	22
2.3.6. 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	23
2.3.7. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	24
2.3.8. 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	25
2.3.9. 2018 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı: .....	26
<b>2.4. HAYAT BİLGİSİ DERSİ VE TUTUM.....</b>	<b>27</b>
2.4.1. Tutumun Bileşenleri .....	29
2.4.2. Tutumun Ölçülmesi .....	30
<b>2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>32</b>
2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	32
2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	44
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>48</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>53</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	53
3.3.2. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği .....	53
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	55
<b>3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>56</b>
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>60</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>60</b>
4.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Tutum Düzeylerini Tespit Etmeye Yönelik Nasıl Bir Ölçek Geliştirilebilir? Alt Problemine Yönelik Bulgular .....	60
4.2. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Nedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular .....	77
4.3. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Farklı Değişkenlere Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular .....	77
4.4. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Hakkındaki Düşünceleri Nedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	83

4.5. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenmek İstedikleri Konular Nelerdir? Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	87
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>93</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>93</b>
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	93
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	99
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	100
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	100
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	103
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>105</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>122</b>
<b>EK 1: Veri Toplama Aracı.....</b>	<b>123</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>126</b>

## TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmanın Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri _____	50
<b>Tablo 3.2.</b> Araştırmanın İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri _____	51
<b>Tablo 3.3.</b> Araştırmanın Üçüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri _____	51
<b>Tablo 3.4.</b> Araştırmanın Dördüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri _____	52
<b>Tablo 3.5.</b> Araştırmanın Nitel Veri Toplanan Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri _____	52
<b>Tablo 4.1.</b> Ön Uygulama Formu Değerlendirme Uzmanlarının Üniversite ve Alanları _____	61
<b>Tablo 4.2.</b> Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları _____	65
<b>Tablo 4.3.</b> Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri _____	66
<b>Tablo 4.4.</b> Ölçeğin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları _____	67
<b>Tablo 4.5.</b> Ölçeğin Anti-İmaj Korelasyon Matrisi _____	68
<b>Tablo 4.6.</b> Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri _____	69
<b>Tablo 4.7.</b> Ölçeğin Faktör Özellikleri _____	70
<b>Tablo 4.8.</b> Faktör Analizine Yönelik Döndürülmüş Temel Bileşen Analizi Sonuçları _____	71
<b>Tablo 4.9.</b> Faktörlerin Korelasyon Sonuçları _____	71
<b>Tablo 4.10.</b> Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Katsayıları _____	72
<b>Tablo 4.11.</b> Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Test Tekrar Test Sonuçları _____	73
<b>Tablo 4.12.</b> Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin DFA Verilerine Göre Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Katsayıları _____	74
<b>Tablo 4.13.</b> Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçları _____	76
<b>Tablo 4.14.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri _____	77
<b>Tablo 4.15.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Normallik Testi Sonuçları _____	78
<b>Tablo 4.16.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları _____	78
<b>Tablo 4.17.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları _____	79

<b>Tablo 4.18.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları _____	79
<b>Tablo 4.19.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları _____	79
<b>Tablo 4.20.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları _____	80
<b>Tablo 4.21.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları _____	80
<b>Tablo 4.22.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları _____	81
<b>Tablo 4.23.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları _____	81
<b>Tablo 4.24.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları _____	82
<b>Tablo 4.25.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları _____	82
<b>Tablo 4.26.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları _____	83

## ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<i>Grafik 1. Faktörlerin Öz Değerlerine (Eigen Value) Dayalı Çizgi Grafiği (Scree Plot).....</i>	68
<i>Şekil 4.1. DFA İle Elde Edilen Uyum Diagramı.....</i>	76
<i>Şekil 4.2. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Hakkındaki Düşünceleri .....</i>	83
<i>Şekil 4.3. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenmek İstedikleri Konular Hakkındaki Düşünceleri.....</i>	87





## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>AFA</b>	Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>AGFI</b>	Adjusted Goodness of Fit Index
<b>CFI</b>	Combarative Fit Index
<b>DFA</b>	Doğrulamalı Faktör Analizi
<b>GFI</b>	Goodness of Fit Index
<b>KMO</b>	Kaiser- Mayer- Olkin
<b>NFI</b>	Normed Fit Index
<b>RMSEA</b>	Root Mean Square Error of Approximation
<b>SRMR</b>	Standardized Root Mean Square Residual

## BÖLÜM I

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problemleri, alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları betimlenmiştir.

### 1.GİRİŞ

Çağlar boyunca yaşanan bilimsel gelişmelerin insanların yaşam biçimi ve dünyadaki konumu üzerindeki sahip olduğu etki düşünüldüğünde günümüzde insanların bu değişime entegre olabilmesi için eğitim politikalarının ve eğitim programlarının sürekli bir değişim içerisinde olması gerektiği düşünülebilir. Bu bağlamda eğitim seviyesi yüksek ve nitelikli bireyler yetiştirmek son derece önemlidir (Kalafatçı, 2017). Bu bağlamda ele alındığında eğitim; toplumlarda tarihler boyunca aktarılan değerleri yetiştirmekte olan bireylere kazandırılması ve bu süreçte kültürel zenginliklerin, mesleki bilgilerin toplumsal ve bireysel yaşam becerilerinin bireylere aktarılması olarak tanımlanabilir. Tanımdan hareketle eğitimin amacı, bireylerin kişilik ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunma, onları gelişen teknolojik becerilerle donatma gibi oldukça geniş bir alan olarak tanımlanabilmektedir (Uzunkol, 2014). Bu tanımla eğitimin amaçlı ve planlanmış etkinlikler bütünü olduğu söylenebilir. Eğitim, amaçlı ve planlanmış etkinlikler ile eğitim kurumları sayesinde bireylere sunulmaktadır. Bireylere hangi tutum, beceri ve davranışın kazandırılacağı ise hazırlanan eğitim programları ile belirlenmektedir. Bununla birlikte hangi tutum, beceri ve davranışın hangi derslerde hangi boyutlarıyla kazandırılacağı ise öğrenme ve öğretme süreçleri ile belirtilmektedir (Özçelik, 1981).

Yukarıdaki anlayış çerçevesinde yapılan müfredat çalışmaları ile öğrencilerin eğitim hayatları sonunda bireysel becerilerine uygun olarak hayata hazırlanmaları, yenilikçi ve inovatif düşünebilmeleri, bilimsel düşünme becerisine sahip olmaları, ülkesinin menfaatlerini kendi menfaatlerinden üstün tutmaları ve sorumluluk ve milli duyguları gelişmiş bireyler olmaları amaçlandığı görülmektedir (Güneş ve Demir, 2007). Hazırlanan programlar ile bireyler, kazandırılmak istenen bütün bu özellikler ile içinde buldukları toplumu daha yüksek seviyelere taşınır hale getirebilmeyi amaç edinerek milli birlik ve beraberlik çerçevesinde ülkenin gelişmesinde sorumluluk alacak ve bunu en etkili şekilde başarmak için çabalayacaktır.

## 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bireylerin kazanması beklenen özellikler bağlamında düşünüldüğünde buna en çok hizmet eden dersin hayat bilgisi dersi olduğu söylenebilir. İlkokul çağında çocuklara hayat bilgisi dersi ile yeni bilgi ve deneyimlere, tutum, davranış ve becerilere sahip, ifade etme yetilerini artıracakları eğitim ortamları sağlanarak soyut hayal dünyasından gerçek hayata geçiş yapabilmeleri amaçlanmaktadır (Karaca, 2008). Özden (2006) hayat bilgisi dersi; öğrencilere günlük yaşamları içerisinde toplumdan bağımsız kılmadan yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri gözetilerek temel yaşam becerileri kazandırmak olarak tanımlamıştır.

Bu anlamda hayat bilgisi dersi ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim süreçleri dikkate alınarak öğretim sürecinde öğreneni motive eden ve kalıcı öğrenmeyi amaçlayan, öğrenenin merkeze alındığı bir yapı oluşturulmuştur (Yıldırım, 2015). Öğrenenin yaşama hazırlanmasını amaçlayan hayat bilgisi dersi ile öğrenme süreci öğrencilerin daha aktif olarak katıldığı, daha eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde içeriğin organize edildiği bir ders olarak işlendiğinde öğrenciler için öğrenmenin daha kolay ve kalıcı hale geleceği söylenebilir. Öğrenin yaşama hazırlanmasında etkili olacağı düşünülen hayat bilgisi dersinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, bu derse yönelik tutumlarının ne olduğu ve bu dersle neler öğrenmek istediklerinin bilinmesini önemli olduğu düşünülmektedir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğrenmenin ve dolayısıyla eğitimin bireyin doğduğu an başladığı ve ölene dek devam ettiği bilinmektedir. Yaşam boyu eğitim anlayışının belki de en hassas basamaklarından biri de ilkokul olduğu kabul edilen bir gerçektir. İlkokul, öğrenmenin ve eğitimin temellerinin atıldığı ve bireylerin bu sürece ilişkin ilk tutumlarını geliştirdikleri bir dönemdir.

İlkokul, bireyin eğitim yaşantılarının temelini oluşturmaktadır ve bireylerin ileriki yaşamlarının belirginleşmesi konusunda büyük önem taşımaktadır. İlkokulun ilk üç senesinde okutulan ve çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları amacını taşıyan hayat bilgisi dersi bilgi, beceri ve duyguların gelişiminde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi dersi toplu öğretim anlayışına dayalı olarak oluşturulmuş, çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan, yaşam boyu öğrenecekleri bilgilere temel olan; doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel ve değerlerden içeriği oluşturulan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi, tüm bu özelliklerin temelini oluşturduğundan bireylerin bu alanlara yönelik tutumları üzerine de etkisi olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersine yönelik olarak oluşacak tutumun, hayat bilgisi dersi içeriğini oluşturan alanları da etkileyeceği söylenebilir.

Genellikle olumlu tutumlar söz konusu derste başarılı olma, dersin konularına ilgi duyma, konuların önemini görebilme gibi durumlar sonucunda oluşmaktadır. O derste başarısız olmak, o dersin öğretmeninden ceza görmek veya acı verici bir yaşantı geçirmek gibi durumlar ise olumsuz tutumu oluşturmaktadır. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırır, olumsuz tutumlar ise öğrenmeye ket vurur. Bu nedenle öğrenme faaliyetlerine rehberlik edebilmek için derslere ilişkin tutumların ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir (Turgut, 1997).

Hayat bilgisi dersi, öğrenenin yaşamına dönük bir içeriğe sahip olduğu için öğrenenlerin derse yönelik tutumları uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Bundan dolayı öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik görüşleri ve tutumlarının ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkacak sonucun ilerde bu ve benzeri konularda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında alan yazın incelendiğinde hayat bilgisi dersi ile ilgili olarak öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının; senaryo tabanlı öğrenme, oyunla öğretim, çözümlenmeli öykü, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme, yaratıcı drama ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına göre değişip değişmediği, hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamları, bilişim teknolojileri destekli yansıtıcı düşünme etkinlikleri, öğrenme paketi kullanımı, kavram analizi stratejisinin kullanımı ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerine etkisinin çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersine yönelik tutum, demokratik tutum ile ilişkilendirilerek yapılan çalışmalar da söz konusudur (Gündoğan, 2017; Durmuş, 2017; Yavuz, 2017; Ceylan, 2016; Kahriman, 2014; Palavan, 2012; Ütkür, 2012; Kılıç Özün, 2010; Onur, 2009; Bektaş, 2007; Ekinci Işık, 2007; Dünder, 2007; Aslan, 2004; Dünder, 2003). Yine alan yazın incelendiğinde hayat bilgisi dersine yönelik bir tane tutum ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir (Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun, 2015). Söz konusu ölçeğin geliştirilmesinde

sadece açımlayıcı faktör analizinden yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen hayat bilgisi tutum ölçeğinde hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde bu araştırmada geliştirilen tutum ölçeğinin hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılarak geliştirilen alan yazındaki tek hayat bilgisi tutum ölçeği olma özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirmek, bu geliştirilen ölçekle tutum düzeylerini farklı değişkenler boyutuyla saptamak ve ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda ele alındığında bu çalışmanın hem ölçek geliştirme hem ölçeği uygulama hem de nitel verilerle öğrencilerin düşüncelerini tespit etmeye yönelik hayat bilgisi ile ilgili alandaki ilk çalışma olduğu görülebilir. Çalışmanın bu özelliği ile önemli olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirme, geliştirilen bu ölçekle tutum düzeylerini farklı değişkenler boyutuyla inceleme ve ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşlerini belirleme amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik nasıl bir ölçek geliştirilebilir?

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri nedir ve bu tutum düzeyleri farklı değişkenler açısından değişmekte midir?

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik görüşleri nedir?

### **1.3.Alt Problemler**

1. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik nasıl bir ölçek geliştirilebilir?

2. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?

3. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri;

3.1.Cinsiyetlerine,

3.2. Sınıf düzeylerine,

3.3.Baba eğitim düzeylerine,

3.4. Anne eğitim düzeylerine,

3.5. Baba mesleğine,

3.6. Anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkında düşünceleri görüşleri nedir?

5. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular nelerdir?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Kırşehir il mekezinde öğrenim gören ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu derse yönelik düşünceler ve öğrenmek istedikleri konular ile sınırlandırılmıştır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

Bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

### **1.5. TANIMLAR**

**Hayat Bilgisi:** Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan küreselleşen dünyada; öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersidir (Tay, 2017). Bu çalışmada hayat bilgisi dersi 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bir dersi olarak ele alınmıştır.

**Tutum:** Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak oluşturduğu duygusal ve bir tepki ön eğiliminde tutum denilir (İnceoğlu, 1993). Bu çalışmada tutum, hayat bilgisi dersine yönelik olarak öğrencilerin kendi deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları duygusal ve bir tepki ön eğilimidir.

|



## BÖLÜM II

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili alan yazından elde edilen bilgilere ve araştırma konusu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. EĞİTİM VE EĞİTİM PROGRAMLARI

Cumhuriyet tarihi çerçevesinde ele alındığında sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda yaşanan gelişmelerin eğitimi etkilediği ve eğitimden etkilendiği görülebilir. Bu bağlamda karşılıklı bu etkileşimin değişimi beraberinde getireceği tahmin edilebilir. Ertürk'e (1986) göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan hareketle eğitimin ana objesinin birey olduğu, sürecin bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları üzerinden istenilen değişimleri ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir. Davranışların genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor şeklinde üç boyutta ele alındığı düşünüldüğünde sürecin tüm bu boyutları kapsayıcı olacağı görülebilir. Nitekim Karşlı (2003) eğitimi; öğrenenin dünü ile yarınını içine alan, tutum, davranış ve becerilerini kapsayan ve bu bağlamda yeni nesilleri sosyal yaşama kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu tanımdaki tutumun duyuşsal boyutu, davranış ve becerinin psikomotor boyutu ifade ettiği çıkarımında bulunulabilir. Bu bağlamda Şişman (2007) eğitimin en önemli amacının sadece belirgin bir davranış, tutum ya da beceriyi kazandırma süreci olmadığını aksine etkili bireyler yetiştirmek olduğunu açıklamaktadır. Bir başka tanıma göre eğitim, bireylerin çok yönlü gelişimlerini sağlayarak onların sahip oldukları düşüncelerini keşfetmelerini, ait oldukları kültürlerini tanımlarını ve hayal edebilme yeteneklerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (Marginson, 2006).

Yukarıdaki tanımlamalar dikkate alındığında eğitim; hazırlanan eğitim programı ile bireyde istenilen davranışı, tutum ve becerileri kazandırma, buna karşın istenmeyen davranış, tutum ve becerileri de ortadan kaldırma olarak tanımlanabilir. Bu anlamda eğitim sürecine dâhil olan bireylerin davranış, tutum ve becerilerinde bir farklılık olması beklenir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi eğitimin programlanması ile mümkün olabilir.

Demirel (2005) eğitim programını tanımlarken bireyi eğitim süreci ve sosyal yaşamı boyunca kazandırılması beklenen tüm içeriği bireye yaşantılar yoluyla veren bir



sistem olarak ifade ettiği görülmektedir. Gökmenoğlu'na göre (2015) eğitim programlarına bütünsel olarak yaklaşıldığında en önemli hedeflerinden birinin öğrenciye yaşadığı topluma uyum sağlamak amacıyla bir üst öğrenime hazır hale getirmektir. Örgün eğitimde eğitimin yapı taşlarının bireye ilk atıldığı yer olarak ilkokul dönemi bu hedeflere ulaşabilmesi amacı bakımından önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle ilkokulda sunulan eğitim sürecinin sürekli revize edilerek geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Alak ve Nalçacı, 2013).

Sönmez (1997) eğitim programlarını *“kişide gözlenmesi karşılaştırılan amaçları, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dinamik bir bütün”* olarak tanımlamaktadır. Varış (1996) ise eğitim programını *“milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı tüm faaliyetlerin kapsamı”* şeklinde tanımlamıştır. Saylan (1998) eğitim programını tanımlarken diğerlerinden farklı bir bakış açısı ile bir tasarım olarak betimlemiş ve *“eğitim sürecinde bireylere hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, davranışların kazanılıp kazanılmadığının nasıl belirleneceği ve eksik kısımların, yanlışların ne şekilde giderilebileceğinin yani uygulamada işe koşulacak tüm değişkenlerin planıdır”* şeklinde tanımlama yapmıştır.

Bir başka tanımlamada Senemoğlu (1997) eğitim programını açıklarken davranışı merkeze almış ve eğitim programı *“bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri ve davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü”* olarak tanımlar ve *“eğitim programının temel öğelerini hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme”* olarak tanımlamıştır.

Mevcut eğitim sistemi içerisinde yetişmekte olan bireylerin çağın gerektirdiği değişimlere uyum sağlayabilmeleri için eğitim programlarının bu değişimlere paralel bir şekilde gelişen ve daha planlı bir ilerleyiş içerisinde dinamik bir yapıya sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Arslan, 2000; Ocak ve Beydoğan, 2005). Bu yüzden program geliştirme çalışmaları sistematik bir süreklilik şeklinde süregelmektedir. Senemoğlu'na (1997) göre mevcut sistem içerisinde bireylere kazandırılması amaçlanan hedeflerin beklenen sonuçlara ulaşması hedeflenerek program geliştirme sürecinde geliştirilmek istenen programların tüm birimlerinin analizlerinin oldukça ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesi yadsınamaz bir gerçektir.

Sürekli değişmekte olan dünya ve buna bağlı olarak da değişen toplumsal ihtiyaçlar nedeniyle mevcut programlar dünyada etkisini kaybedecek ve mevcut programlar değişime ihtiyaç duyacaktır (Alak ve Nalçacı, 2013). Bireyler yaşadıkları toplumlarda üstlendikleri rolleri sürdürebilmesi ve gerek sosyal ve kültürel gerekse ekonomik anlamda süregelen değişimlere uyum sağlayabilmeleri için her şeyden önce iyi bir eğitim sistemine sahip olmaları gerekmektedir. Şahin (2009) böylesine bir etkiye sahip olan eğitim sisteminin ise üç temel yapı taşı olduğunu savunmaktadır. Bu yapı taşları; öğrenci, öğretmen ve müfredattır. Bir eğitim sistemindeki iyileştirme çalışmalarının toplumsal boyutta kazanımlarını gözleyebilmenin en etkili yolu bu değişimlerin eğitim programlarına yansıtılarak bireylere aktarılması ile mümkün olacağı söylenebilir. Bir eğitim programı; programın hedeflerini, bireyleri bu hedeflere ulaştırabilmek için hazırlanan içeriği, bu içeriği sunabilmek için seçilecek yöntem ve stratejileri, eğitim materyallerini yani eğitim durumlarını ve ulaşılması beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkaracak ölçme ve değerlendirme araçlarını ve ölçütlerini içermektedir (Varış, 1996; Gözütok, 2003; Şahin, 2009). Bu eğitim programlarından birini de hayat bilgisi dersi öğretim programı oluşturmaktadır.

Hayat bilgisi; bireyin doğasını odağa alan, sosyal çevresi ile uyumlu olmasını sağlayan (Kabapınar, 2007), disiplinler arası yaklaşım ile bireyi çevresi ile ilgili bilgi ve becerilerle donatan, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile bireyi yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgilerle ve bunun yanında bireyi bir üst öğrenime hazır hale getiren bir ders olarak tanımlanmaktadır (Tay ve Yıldırım, 2013; Ocak ve Beydoğan, 2005). Bu bağlamda hayat bilgisi programının; bireyleri ilkökul ile ulaşılması amaçlanan hedefleri kazandırılmayı amaçlayan, 1, 2. ve 3. sınıf seviyelerinde okutulan ve eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan bir eğitim programı olduğu anlaşılmaktadır (Sönmez, 1997; Karabağ, 2009).

## **2.2. HAYAT BİLGİSİ EĞİTİMİ**

Yaşadığımız yüzyılda dünyada süregelen teknolojik gelişmeler genelde toplumları ve özelde ise bu toplumları oluşturan bireylerin yaşamlarını bir yönüyle sürekli etkilemekte olduğu söylenebilir. Bilgi ve iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler ile topluluklar ve onları oluşturan bireyler arasındaki ilişkilerin sürekli artırdığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki yaşanan bu gelişmelerin toplumların sahip oldukları mevcut para politik, siyasi ve kültürel anlamda ilişkileri birbiri ile bağıntılı hale getirerek

küreselleşmeye sebep olduğu söylenebilir. Bu küreselleşmenin de etkisiyle eğitim sistemlerinde bazı yenileşmelerin ortaya çıktığı görülebilir. Nitekim Türkiye’de bu anlayış çerçevesinde mevcut eğitim sisteminde değişikliğe gidilmiş ve daha önce benimsenen davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak yapılandırmacı yaklaşım temele alınmıştır. Bu bağlamda 2004 yılı itibari ile yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları taslak olarak hazırlanmış ve bu programlar 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile uygulamaya geçirilmiştir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan ve yapılandırmacı yaklaşım anlayışı benimsenerek hazırlanan öğretim programları ile öğretmeni merkezde tutan yaklaşımın aksine öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım ortaya konmuştur. Bu sayede öğrenenin bilgiye nasıl ulaştığı ve yaşamında nasıl kullanacağı üzerine odaklanılmıştır. Bu yaklaşım ile de hazırlanan programlarda beceri eğitimi ön plana çıkmıştır. Beceri eğitiminin öncelendiği 2005 yılı programlarından olan hayat bilgisi dersi öğretim programı birçok özellik bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu özelliklerden biri hayat bilgisi dersinin çocukları toplumsal yaşama hazırlaması, diğeri doğal yaşama hazırlaması, bir diğeri de üst öğretim kademelerindeki farklı derslere alt yapı oluşturması olduğu söylenebilir.

### **2.2.1. Hayat Bilgisi Tanımı**

MEB (2015) hayat bilgisi dersini; bireylerin kendilerini, buldukları toplumu ve bir parçası oldukları dünyayı keşfetmelerini hedefleyen bir ders olarak tanımladığı görülmektedir. Bu kapsamda toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuş hayat bilgisi dersine cumhuriyetten günümüze 1926, 1936, 1948, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında hazırlanan ilkokul ve ilköğretim programlarında yer verilmiştir. Tay (2017) hayat bilgisi dersini bireyin kendini keşfetmesi ve anlaması amacıyla bireyin beklentileri dikkate alınarak içeriğini sosyal ve fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerin oluşturduğu; globalleşen dünyada her şeyden önce faydalı ve iyi bir birey, ulusal bir yurttaş ve sonunda da iyi bir dünya vatandaşı olma nitelikleri ve benimsediği, toplu öğretim anlayışı ile bireylere hayatın bilgisini kazandırmayı amaçlayan vatandaşlık eğitim programı kapsamındaki ilk ders olarak tanımlamaktadır.

Karabağ’a (2009) göre ise hayat bilgisi dersi; çocuğun yaşına göre sahip olduğu duygu ve düşünceleri odağa konularak birçok disiplinlerin bütünleştirilmesinden oluşturulmuş, çocuğu hayati bilgilerle donatarak hayata hazır hale getiren, yaparak

yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla iyi bir birey olmalarına imkân sunan ve bir üst öğrenime hazırlayan öğretim programı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda hayat bilgisi dersi; bireyin ilk 6-7. yaşından itibaren yaşadığı dünyayı nasıl tanımladığı ve anlamlar yüklediği ile ilgili yaşadığı deneyimleri odağa alan ve hayatına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazanmasına, yaşadığı çevreyi şekilsel ve sosyal anlamda anlamlandırmasına katkı sağlamayı amaçlayan bir ders (Kabapınar, 2009) olarak betimlenmektedir. Temur'a (2004) göre de hayat bilgisi; bireyin sistemli ve sistematik bir şekilde çevreye adapte olmasında, çocukta çevresinde hayatında gerçekleşen rutin ve çevre ile ilişkili olaylara karşı ilgili olma ve öğreneni bir sonraki eğitim hayatına hazırlamada önemli bir araçtır.

Hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılan tanımlar dikkate alındığında dersin içeriği ile ilgili ipuçlarının verildiği görülebilir. Çocukların iyi bir yurttaş olmaları amacını gerçekleştirecek hayat bilgisi dersinin içeriğinde sosyal bilimlerin olması, çocuğun doğaya uyum sürecini gerçekleştirecek hayat bilgisi dersinin içeriğinde doğa bilimlerin olması, kültürel özellikleri fark eden ve bunu hayatına yansıtabilen çocuğun yetiştirilebilmesinde hayat bilgisi dersinin içeriğinde düşünce ve değerleri olması ve son olarak bireyi bir bütün olarak yetiştirme amacını gerçekleştirmede hayat bilgisi dersinin içeriğinde sanatın olması beklenebilir. Nitekim Sönmez'e (2010) göre hayat bilgisi dersinin kapsamını toplumsal bilimler, doğa bilimleri, sanat, çağdaş düşünce ve değerler oluşturmaktadır.

## **2.2.2. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamı**

Hayat bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında doğa bilimlerinden, toplumsal bilimlerden, sanattan, düşünce ve değerlerden yararlanılmaktadır. Bu alanlar ve içerikleri kısaca aşağıda açıklanmıştır.

### **2.2.2.1. Doğa Bilimleri (Fen bilimleri)**

Doğa bilimleri ya da fen bilimleri, tabii çevreye yönelik incelemeyi bir öğretim süreci ve bu öğretim sürecinin çıktısı olarak ortaya konulan sistematik bilgilerden oluşmuş bir bilgiler bütünü (Çilenti, 1978'den akt. Kaptan, 1998) ya da bireylerin maddelerden oluşan çevresini kontrol etmek, gerektiğinde değiştirmek ve geliştirmek amacıyla edindiği teknolojik bilgileri içine alan akademik disiplinler grubu ve gözlem ve deneye dayanan çalışmalarla elde edilen sistematik bilgiler (http1) olarak tanımlanabilir. Doğa bilimlerinin sunduğu bilgiler eğitim sistemi içerisinde fen eğitimi ile bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır. Fen eğitimi; bireyin karşılaştığı nesne, olay ve nesne ile olay arasındaki ilişkileri gözlemleyip inceleyerek araştırması ve bir sonuca ulaşması olarak

açıklanmaktadır (Kıldan ve Pektaş, 2009). Fen eğitimi ile bireylerin bilimsel düşünme yetisi kazanmaları, olaylar karşısında eleştirel bakış açısı kazanmaları, yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri, teknolojik ilerlemelere ve yeniliklere adapte olmalarına kolaylık sunması nedeniyle fen eğitiminin gerekli olduğu savunulmaktadır (Akpınar ve Ergin 2005; Korkmaz Baylav, 1997). Bununla birlikte fen bilimleri eğitimi ile ilgili olarak bireyin çevreyi ve dünyayı tanıma çabası, mantıklı cevaplar arayan sorularla ilgilenmesi mantıklı sorular sorup gözlem ve deney yoluyla veriler toplaması ve bu verileri analiz edebilmesi, kazandığı bilgileri sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi ve bu sayede diğer bireylerle medeni bir şekilde diyalog kurabilmesi, sorumluluk alma becerisini kazanabilmesi ve bilgili ve yetenekli olarak yetiştirilmesi ancak bireylerin yeterli seviyede “fen alanında okuryazar” bireyler olarak yetiştirilmesi ile olabileceği belirtilmektedir (Akgün, 2001). Bu çerçeveden ele alındığında fen okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik ilk adımların hayat bilgisi dersi kapsamında atılabileceği söylenebilir. Nitekim Yağcı, Başar ve Aşkın’a (2016) göre çocukların 3. sınıftaki hayat bilgisi dersi kapsamında edindikleri bilgileri, 4. sınıf fen ve teknoloji dersi içerisinde kullandıkları ve bunun yanında 3. sınıf hayat bilgisi dersi ile 4. sınıf fen ve teknoloji dersinin içerdiği konuların örtüştüğünü belirtmektedirler. Fen bilimleri kapsamında yer alan konuların çocuğun doğasına en uygun konular olması ve bu konuların bireyin yakın çevresiyle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olması (Gürdal, Şahin ve Çağar, 2001), hayat bilgisi dersinde çocuğun doğal çevresine uyumu için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve alışkanlıkların kazandırılmasında yardımcı olabileceğini göstermektedir. Çocuğun doğal çevreye uyumu doğayı keşfetmesi ile mümkün olacaktır. Doğayı keşfetmek için de doğanın bilgisine sahip olmak gerekir. Hayat bilgisi dersinde bu bilgilerin temelleri atılmakta ve bu temeller ne kadar sağlam atılırsa çocuğun doğaya olan ilgisi ve sevgisi o kadar fazla olmaktadır. Bu bağlamda insanların doğanın bir parçası olduğu düşüncesi, hayat bilgisi dersinde etkili bir şekilde verilmelidir. Çocuklar bu dünyayı hayvanlar ve bitkiler ile paylaştıklarının farkında olmalı ve böylece birbiriyle bağlı bütüncül bir sistem içerisinde (ekosistem) yaşadıklarının ve bu sistem içerisinde meydana gelecek bir olumsuzluğun sistemdeki tüm canlı ve cansız unsurları etkileyebileceğinin farkına vardırılmalıdır (Karatekin, 2016).

#### **2.2.2.2. Toplumsal bilimler (sosyal bilimler)**

Çağlar boyunca insanlar yaşadıkları toplumlarda felsefe, tarih, ekonomi gibi birbirinden farklı birçok disiplini işe koşarak bilgileri işlemişlerdir. Toplumlarda yaşadıkları coğrafyalarda kullanılan dillerin, yaşam şekillerinin, düşünme biçimlerinin,

yemek ritüellerin bireyler üzerinde de etkiye sahip olduğu görülmektedir (Güleryüz, 2008). Bu bağlamda hayat bilgisi dersi ile bireyin sosyal çevre ile uyum içerisinde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları kazanması için birçok bilgiyi toplumsal bilimlerden aldığı söylenebilir.

Sönmez (2005) sosyal bilimleri, insanlar tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda oluşan dirik bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Farklı bir bakış açısı ise sosyal bilimler, insanların yaşadıkları toplumlarla ve yaşadıkları doğal çevresi ile olan iletişimlerini sonucunda ortaya çıkan bilgilerin, insani ve toplumsal boyutlarının ispatlama temel prensibi ile ortaya çıkarılan bilimler topluluğu şeklinde açıklamaktadır (Tay, 2015). Tanımlamalardan hareketle toplumsal bilimlerin insan yaşamına dair birçok konuyla doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı hayat bilgisi dersinin kapsamının bir boyutunu toplumsal bilimler oluşturmaktadır.

### **2.2.2.3. Sanat**

Hayat bilgisi kapsamında beceri olarak bireyin içinde bulunduğu çevrenin sahip olduğu resim, müzik, masal, şiir gibi sanat değerlerinden faydalanması durumu düşünüldüğünde hayat bilgisinin bir boyutuyla güzel sanatlardan beslendiği görülmektedir (Güleryüz, 2008: 12). Sanat, bütün toplumlarda insanların hayatı boyunca neredeyse her anında yaşamının vazgeçilmez bir boyutu olduğu söylenebilir. Çünkü *“insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofrta takımlarında görünür”* (Brommer ve Horn, 1985 akt. Mercin ve Alakuş, 2007).

Sanatın eğitimi denilince insanın, toplumun ve bireylerin eğitimine sunduğu anlamlı katkının varlığından söz edilebilir. Bu bağlamda sanatın temel ve eğitsel fonksiyonları ise sanat eğitimini zorunlu kılar. Sanat eğitimi; amacı ve yöntemi açık bir şekilde, bireylerin yaşantıları üzerinde olumlu yönde katkı sunma, yaşam kalitelerini değiştirme ve geliştirme süreci olarak betimlenebilir (Uçan, 2002).

İnsan bir durum karşısında estetik bir tavır sergilediğinde gerçek yaşamdan uzaklaşarak hayal dünyasına geçiş yapar ve o durum içerisinde kendinden bir şeyler keşfeder ve keşfettiği şey ile bütünleşir. Bu bağlamda insanın sanatsal seçimleri bir boyutuyla da onun karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır (Ersoy, 2002). Hayat bilgisi

dersi insanı birey olarak geliştirme durumunu hedeflediğinden sanat eğitimi alanının hayat bilgisi dersi kapsamında olmazsa olmazlarından. Sanat eğitimi insanların gelişimlerini, davranışlarını, motivasyonlarını yoğunlaştırmalarını ve bununla birlikte insanların gözlem yeteneklerinin de üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bunların yanında sanat eğitimi bireye yaşamının farkına varma, yaşamı yorumlama, yaratıcı düşünme gibi bireyin düşünme sistemini geliştirme, iletişim becerilerini artırma noktalarında da oldukça önemli bir güce sahip olduğu görülmektedir (Aral, 1999). Mercin ve Alakuş'a göre (2007) sanat ile ilgili özellikler aşağıdaki gibidir:

1. *Sanat, insana estetik haz verip insanı eğlendirerek onun oyalanmasını ve yaşam dersi vermesini sağlar.*
2. *Sanat ve buna bağlı olarak sanat eseri, insan yaşamının belli zaman dilimlerinin sembolleşmesini, yani bireyin yaşamının o anki kesitinin kayıt altına alınmasını sağlar.*
3. *Sanat, bireyin düş gücünü zenginleştirmesine yardımcı olur*
4. *Sanat, bireyin hem görmeye dayalı ihtiyaçlarını hem de zihinsel gelişimini sağlayan bir araçtır.*
5. *Sanat, insanların birbirlerini anlamalarını sağlayan bir iletişim aracıdır.*

Bu bağlamda sıralanan bu beş özelliğin bireye kazandırılması ya da bu kazanımların sağlanması için gerekli olan alt yapının ortaya çıkarılması hayat bilgisi dersi ile sağlanabileceği söylenebilir.

#### **2.2.2.4. Düşünce ve Değerler**

Toplumları birbirinden farklı kılan en belirgin farklılıklardan birisi düşünce yapıları olduğu söylenebilir. Düşünme; içerdiği zihinsel süreç becerilerinden dolayı akıl yürütme, problem çözme, olay ve olguları irdeleme ve inceleme, yansıtma ve eleştirme gibi birçok beceri ile ilişkilidir. Bu sayede bireyler, olgu ve olaylar arasında bağlar kurarak anlamlı sonuçlar çıkarmaya çalışmaktadır (Demirkaya, 2015). Her toplumun düşünme yapısı bir diğerinden farklılıklar içermekte ve toplumların düşünme yapılarının oluşumu da birbirinden farklı süreçlerle oluşmaktadır. Bu bağlamda Türk düşünce yapısının tarihsel gelişimi incelendiğinde Türk düşünce yapısının gelişiminde Orta Asya kültürünün, Göktanrı (Tengrizm) inancı ile İslamiyet'in katkısının olduğu söylenebilir Bu etkilerin yanında Cevdet Paşa, İbrahim Şinasi, Yunus Emre, Farabi, İbn-i Sina, Katib Çelebi, Hacı

Bektaş Veli, Mevlana, Ali Suavi, Hüseyin Nihal Atsız, Ziya Gökalp, Namık Kemal, Cemil Meriç ve Mustafa Kemal Atatürk'ün de Türk düşünce sisteminin gelişmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Tay, 2017). Düşünce yapısının en önemli boyutlarından birinin de değerler olduğu söylenebilir. Nitekim Gülyüz (2008) toplumların tarih boyunca yaşam şekillerine uygun ve yaşamlarını daha kolay hale getirebilecek değerler oluşturdukları görüşünü savunmaktadır. Geliştirilen bu değerler ise kuşaktan kuşağa aktararak sürekliliği sağlandığı görülmektedir. Bu kapsamda hayat bilgisi dersi özelinde düşünüldüğünde dersin içeriğini oluşturan içeriğin söz konusu düşünce ve değerler sistemi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Yukarıda açıklanan dört boyut ile hayat bilgisi dersi içeriğinin oluşturulmasında; bireylerin içinde yaşadıkları çevre, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, dersin kazanımları ve eğitim bilimlerinin özellikleri dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Sönmez, 2010).

### **2.2.3. Hayat Bilgisi Dersi Tarihçesi**

Cumhuriyet öncesi dönem incelendiğinde Osmanlı Devleti'nde hayat bilgisi ismi ile bir dersin olmadığı fakat söz konusu dersin kapsamına giren konuların farklı derslerle verildiği görülmektedir. Türklerin İslamiyeti kabulünden önceki dönemlerde çocukların eğitimleri töreler ile yapılmıştır. Törelere uygun yaşam biçimi ile toplumsal yaşama ve çevreye hazırlanmak istenen çocuğun bu anlamda kahraman, korkusuz, bilgili ve görgülü, eli açık ve samimi birer insan olarak olgunlaşmaları beklenmektedir. Çocuğun eğitimi sırasında şiirler ve atasözlerinin edebi içeriğe sahip metinler olarak oldukça önemli bir yere sahip olduğu ve kullanılan bu edebi eserlerde, çocuğu çevresi ile uyum içinde yaşamını sürdürebilmesi için onu yaşama hazırlayacak moral ve düşünsel edinimlerin varlığı sözkonusudur. Kullanılan metinler, öğrenenleri iyi birer insan yapma amacı güden bilgi ve fikirleri barındırmaktadır (Akyüz, 2015).

İslamiyetin kabulden sonra Türklerde eğitim anlayışında değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde medreseler açılmış ve bu medreselerde önemli şahsiyetler yetiştirilmiştir. Medreselerde yetiştirilen tarihe ışık tutan kişilerden bazıları: Farabi, İbni Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevi, Edip Ahmet bin Mahmut Yükneki, Nizamülmülk, Mevlâna Celalettin, Yunus Emre, Aşık Paşa, Hacı Bektaş Veli ve Nasrettin Hoca'dır (Akyüz, 2015). Osmanlı dönemi öncesinde, çocukların eğitim hayatı ile ilgili medreselerin olağan eğitim sistemi, Farabi'nin eğitime yönelik bakış açısından yola



çıkılarak özetlenebilir. Farabi eğitimin amacını, çocukları sosyal yaşama ve bulunduğu toplumun kültürüne adapte etmek ve yaşamlarından mutlu olmalarına imkân sağlayacak şekilde eğitmektir. Bu hedefe ulaşabilmede çocuklar kadar onların ebeveynlerine de önemli görevler yüklenmektedir. Çocuklara verilen eğitim sistemi içerisinde öğretmenin öğrencilerine Sokrat gibi tartışma yetisi kazandırabilmesi, ders içeriklerini basitten karmaşığa doğru anlatması, öğrencilerin öğrenme isteklerini sürdürmesi beklenmektedir. Öğrencilerin disiplinli olmaları amacıyla öğretmen, her zaman daha ılımlı bir yol izleyerek ne kızgın ne de fazla iyimser olmalıdır. Öğretmen ve ebeveynler öğrencilere, sorumluluk alma tutumunu ve karar verme yetisini kazandırmayı amaçlamalıdır (Akyüz, 2015).

Cumhuriyet Dönemine bakıldığında ise karşımıza çıkan ilk programın 1924 programı olduğu görülmektedir. Bu dönemde John Dewey'in Atatürk'ün daveti üzerine Türkiye'ye gelerek Türk eğitim sistemini yaklaşık iki ay boyunca inceleyip eğitim sistemine toplu öğretim anlayışının girmesini sağlanması açısından önemlidir (Akbaba, 2004). Cumhuriyet Döneminde 1927 yılında toplu öğretim yöntemi ile ilköğretim programları yeniden hazırlanmaya başlanmış ve daha önceki programda var olan bazı dersler ilk üç sınıf düzeyinde hayat bilgisi dersi ismi ile tek bir ders olarak getirilmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ile yetiştirilmesi amaçlanan vatandaş modelinin oluşturulabilmesi için eğitimin zaruri olduğu düşüncesi hâkim olmaya başladığı söylenebilir. Özellikle öğrencilere demokratik olma, iyi bir yurttaş olma ve devletin vatandaşa karşı yapması gereken görevleri gibi kazanımların kavratılması amaçlanmıştır. Cumhuriyet tarihine bakıldığında 1926 programı ile hayat bilgisi dersi programlara dâhil edilmiştir. Bunun yanında dünyada ve ülkede var olan değişimlere ve gelişimlere bağlı olarak oluşturulması amaçlanan birey modeline göre hayat bilgisi dersi kapsamında da bazı yeniliklere gidildiği söylenebilir. Bu nedenle 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ve 2015 yıllarında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yapılan değişiklikler görülmektedir (Tay ve Baş, 2015). 2015 yılından sonra 2017 ve 2018 yıllarında da hayat bilgisi dersinin öğretim programında bazı değişiklikler yapıldığı bilinmektedir.

### **2.3. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI**

Cumhuriyet tarihi boyunca sosyal, kültürel ve ekonomik alanlar başta olmak üzere birçok alanlardaki gelişmelerin en etkili güçlerinden biri olan eğitim, uluslararası bir değişim sirkülasyonu içerisinde hazırlanan her müfredat programı farklı boyutlara sahip olmalarına karşın hızla değişen dünyada etkisini

kaybedecek ve öğretim programlarının yenilenmesine ihtiyaç duyulacaktır (Alak ve Nalçacı, 2013). İnsanların içinde bulunduğu toplumlarda sahip oldukları rolleri koruması ve gerek sosyal kültürel gerekse ekonomik anlamda sürdürülebilir pozitif yönde bir değişime sahip olmalarının yolu iyi bir eğitim sistemine sahip olmalarından geçmektedir. Şahin'e göre (2009) bu güce sahip iyi bir eğitim sisteminin üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve müfredattır. Bir eğitim sistemindeki iyileştirmelerin sosyal anlamdaki kazanımlarını görebilmenin tek yolu bu değişimlerin öğretim programlarına yansıtılması ile mümkün olmaktadır. Öğretim programları; hedeflenen amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilerek düzenlenecek içeriği, bu içeriği verebilmek için uygulanacak yöntemleri, öğretim materyallerini yani eğitim durumlarını ve hedeflenen amaçlara ne kadar yaklaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme araçlarını ve ölçütlerini kapsamaktadır (Varış, 1996; Gözütok, 2003; Şahin, 2009). Hayat bilgisi; çocuğun doğasını merkeze alarak yaşadığı toplumsal çevre ile bağına katkı sunan (Kabapınar, 2007), birden çok disiplinin birleştirilmesi ile oluşturulan, doğal yaşamla ilgili bilgi ve beceri kazandıran, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretme yaklaşımları çerçevesinde öğreneni faydalı olacak bilgilerle donatan ve çocuğu bir sonraki öğrenim basamağına hazırlayan bir derstir (Tay ve Yıldırım, 2013; Ocak ve Beydoğan, 2005). Bu bağlamda hayat bilgisi programının ilkököl ile amaçlanan hedeflere ulaşılması için 1, 2. ve 3. sınıf seviyelerinde okutulan ve programa katkı sunan bir öğretim programı olduğu görülmektedir (Sönmez, 1997; Karabağ, 2009). Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından Cumhuriyet'in ilânından sonra mevcut eğitim sistemini incelemesi ve rapor sunması amacıyla 1924 yılının ikinci çeyreğinde John Dewey davet edilmiştir. Dewey iki ay süren çalışmalar ve gözlemlerde bulunmuş ve bu gözlemleri neticesinde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün isteği üzerine bir rapor hazırlamıştır. Dewey (1939) hazırladığı raporunda üç ana kavrama (toplu öğretim, iş okulu ve hayat bilgisi) ağırlık vermiştir. Dewey, ayrıca tasarlanan yeni eğitim programlarının öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgeye göre düzenlenerek değiştirilmesi ve bu sayede hazırlanan programların uygulamada doğal yaşam ile arasında bir bağ kurulması gerektiğini vurgulamıştır. Dewey'in tavsiyeleri doğrultusunda oluşturulan programlarda hayat bilgisi dersi oldukça önemli bir yere sahip olmuş ve mihver ders olarak kabul edilmiştir. 1926 yılında uygulamaya konulan program ile 1, 2. ve 3. sınıflarda ilk defa okutulmaya başlanan hayat bilgisi dersi için daha sonra 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 olmak üzere Cumhuriyet Döneminden günümüze kadar çok sayıda programlar hazırlanmıştır (Gözütok, Taş, Rüzgar, Akçatepe ve Yetkiner, 2015; Bektaş, 2009). Hazırlanan bütün öğretim programları, yapıldığı dönemlerin siyasî, ekonomik ve sosyal

durumlardan dolayı dolaylı da olsa dönemin izlerini taşımaktadır. Yapılan her program geliştirme çalışmalarında genelde bütüne, özelde ise hayat bilgisi programına bakıldığında her programın birbirinden farklı nitelikler taşıdığı görülmektedir. Buna örnek olarak Cumhuriyet'ten günümüze uygulanan programlar içerisinde hayat bilgisi programının yer almadığı ve sadece iki yıl uygulamada kalan 1924 Programı verilebilir. 1924 ilkokul programı bir proje programı olarak ortaya çıkmıştır.

### **2.3.1. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

1926 yılı özelinde bakılacak olursa henüz üç yaşında olan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim-öğretim anlayışı ve ihtiyaçları düşünüldüğünde, okuryazar sayısının artması ve ortak bir milli kültür oluşturulmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim 3 Mart 1924 yılında “öğretimlerin birleştirilmesi” anlamına gelen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülke sınırları içerisinde bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Bu kanun ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin tüm kademelerinde yetişen yeni nesle ortak bir milli kültür vermek amaçlanmıştır (Sakaoğlu, 2003; Akyüz, 2015). Ancak mevcut öğretmen sayısı ile bu pek mümkün görülmemektedir. 12 milyonluk nüfusun sadece 1 milyonu okuryazar ve ülke genelinde 4894 ilkokulda görev yapan 10.238 öğretmen vardı (Akyüz, 2015). Bu soruna çözüm olarak 1926 yılında çıkarılan bir kanun ile iki tip öğretmen okulu açılmıştır. “İlk Muallim Mektebi” ve daha sonra karşımıza “Köy Enstitüleri” olarak çıkacak olan “Köy Muallim Mektepleri”dir”. Okulların kurulmasının yanında bir diğer reform ise eğitim düzeyinin yükseltilmesi için Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitim programlarının değiştirilmesi ve bu bağlamda öğretmenlerin de bu bakış açısıyla yetiştirilmesi gerekli görülmüştür (Güven, 2010; Ulubey, 2013). Eğitim alanında yeni bir düzenlemeye gidebilmek için var olan eğitim politikamızı incelemek üzere ülkeye aralarında John Dewey'in de olduğu yabancı uzmanlar davet edilmiştir (Budak, 2010). Özellikle Dewey'in ziyareti ve sunduğu rapor Türkiye'de hayat bilgisi dersinin şekillenmesinde oldukça önemli bir rol oynamıştır (Binbaşoğlu, 2003; Bektaş, 2009; Ulubey, 2013).

Cumhuriyet tarihimizin 91 yıllık geçmişi düşünüldüğünde ilk resmi programımız sayılan 1926 İlk Mektepler Programı genel olarak bakıldığında yıllardır ülkemizde değiştirilen programlarda yapılan değişikliklerin ve eklemelerin bütüncül kaynağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda geçmişte olduğu kadar günümüzde de hala etkisi görülmektedir. Yenilik olarak adlandırılan eğitimde kaliteyi artırma adına yapılan değişikliklerden, öğretmene serbestlik sunan ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa

sahiptir. Bu bağlamda 1926 ilk mektepler programının tarihin tozlu rafları arasında bırakılmak yerine hala bir rehber kaynak niteliği taşıdığı bilincinde olmak ve 1926 programının Türkiye’de gerçekleştirilen programlar tarihinin gururu niteliğinde olduğu düşünülmektedir (Bıkmaz, 2013).

### 2.3.2. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1923 yılında Cumhuriyet’in kurulması ile devletin yapısını önemli ölçüde etkileyen yenilikler gerçekleştirilmiştir. Bu yeniliklerden bazıları şunlardır: İsviçre Medeni Kanunu’nun uyarlanması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılması, Latin Alfabesinin kabulü, Türk Dil Kurumu’nun kurulması. Bu yeniliklerin anlamlı hale gelebilmesi, eğitim alanına yansıtılması ile mümkün olabileceğinden hazırlanacak olan öğretim programlarının, Cumhuriyet’i koruma, geliştirme ve yaşatmaya yönelik içeriğe sahip olmasını gerekli kılmıştır. Nitekim bu durum 1936 programında *“Büyük Önder Atatürk’ün yarattığı Türk Devrimi’nin muhtelif hamleleri Türkiye Cumhuriyeti’nde bütün millet fertlerinin müşterek malları olması lazım gelen yeni ve önemli kıymetler getirdi. Türk Devrimi’nin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programlarında da muhtelif bakımlardan yeni değişiklikler yapılması lazım geldi”* şeklinde ifade edilmektedir (Kültür Bakanlığı, 1936; Türe, 2013). Bu anlayışla, 1936 yılında ilkokullar için yeni müfredat oluşturulmuştur.

1936 hayat bilgisi dersi öğretim programında; hedefler, izah, direktifler ve her sınıf düzeyine özgü üniteler yer almaktadır. İzah bölümünde hayat bilgisi dersi kapsamı ve içeriğine yer verilmiştir. Direktifler bölümünde ise, dersin işlenişinin nasıl olması gerektiğine yönelik 9 madde yer almaktadır. Programda, 1. sınıfta 30, 2. ve 3. sınıflarda otuz birer ünite yer almaktadır. Programda toplu öğretim ilkesi temel alınmış ve hayat bilgisi ilkokulun ilk devresinde mihver ders özelliği taşımaktadır. Bu devrede bütün dersler, hayat bilgisi dersi kapsamı etrafında işlenmektedir. İkinci devrede ise her bilim ayrı ayrı verilmektedir. 1926 programında dörder saat okutulan hayat bilgisi dersi, dersin önemine dayalı olarak 1936 programında 1. sınıfta 5, 2. sınıfta 6 ve 3. sınıfta 7 ders saatine çıkarılmıştır. Programda, ülkemizin bulunduğu geniş coğrafyada mahalli farklılıkların olabileceği düşünülerek uygulama kısmının esnek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşadığı çevreye yönelik gözlem ve araştırmalar yapması ve çevre şartlarına göre konularda değişiklik yapılabilmesi ifade edilmiştir. Bu nedenle, bu programda 1926 programına göre daha az üniteye yer verilmiştir. *“Yakın çevreden hareketle uzak çevreyi*

kavratma” ilkesi bu programda yer almıştır (Kültür Bakanlığı, 1936; Binbaşoğlu, 2003; Bektaş, 2009; Şahin, 2009; Türe, 2013). Bununla birlikte 1936 hayat bilgisi dersi öğretim programında 1926 programına benzer bir şekilde sadece genel hedeflere yer verildiği, sınıf düzeyinde hedeflerin olmadığı görülmektedir.

### **2.3.3. 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

20. yüzyılın ilk yarısına yaklaşırken, köy ve kırsal kesimde yaşayan altı yaş üzeri nüfusun % 90’ı, ülke genelinde ise % 78’i okuryazar değildi. Ayrıca, köylerin sağlık, temizlik ve ekonomik imkânlar noktasında birçok sorunları vardı. Bu sorunların çözümü için açıldıktan 4 yıl sonra kapatılan “Köy Muallim Mektepleri” yeterli gelmemiştir. Bu sorunlarla mücadele etmek ve bunu yaparken de köylerin sosyal ve ekonomik yapısında eğitim yoluyla düzenlemeler yapmak amacıyla daha sonra Köy Enstitülerine dönüşecek olan Köy öğretmen okulları açılmıştır (Akçatepe ve Ulubey, 2013; Akyüz, 2015). “Birinci Eğitim Şûrası”nın toplanması ile 25 milyon Türk lirası harcanarak 1940-1945 yılları arasında 20 köy enstitüsünde 20 bin öğretmen adayı yetiştirilmiştir. Köy Enstitülerinin görevi, sadece öğretmen yetiştirmek değil, öğretmenle birlikte sağlık görevlisi, teknisyen gibi birçok meslek elemanı yetiştirmektir (Özsoy, 2004). Türkiye’de çok partili hayata geçilmesiyle birlikte eğitim alanında köklü değişiklikler gerçekleşmiş ve bunlardan biri de köy ve şehir okullarına tek bir kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulamasına gidilerek köy enstitüleri 1954 yılında kapatılmıştır (Ulubey, 2013; Akyüz, 2015). 12 yıl uygulanan 1936 İlkokul programının bazı eksikliklerinin giderilmesi ve köy okullarının ihtiyaçlarına uygun bir programın oluşturulması için çalışmalar başlatılmıştır. Daha önceki yıllarda İlkokul Programı adı altında yapılan programlar 1948 yılı itibari ile İlkokul Programı olarak değiştirilmiş ve 1948 yılında yeni ilkökuller programı hazırlanmıştır (Gözütok, 2003; Akçatepe ve Ulubey, 2013, Güven, 2010).

1948 hayat bilgisi dersi öğretim programında; amaçlar, açıklamalar, hayat safhaları, hayat levhaları ve her hayat safhasının sonunda yer alan eğitsel sonuçlar bölümü yer almaktadır. Açıklamalar kısmında, dersin işlenişinin nasıl olması gerektiğine yönelik 18 madde yer almaktadır. Hayat bilgisi dersinin içeriği hayat safhalarına, hayat safhaları da hayat levhaları adı verilen bölümlere ayrılmıştır. 1. sınıfta 30, 2. sınıfta 31 ve 3. sınıfta 28 hayat safhası yer almaktadır. Eğitsel sonuçlar paragrafı, hayat konuları işlendikten sonra öğrencide oluşması beklenen davranışları içermektedir (Bektaş, 2009). Hayat bilgisi dersi, 1936 programında olduğu gibi birinci devrede 1, 2. ve 3. sınıfta yer almaktadır.

Programda köy ve şehir okulları için ayrı ayrı ders dağılım çizelgeleri oluşturulmuştur. Şehir okulları için ilk üç sınıfta sırasıyla haftalık 5, 6 ve 7, köy okulları için ise dörder ders saati önerilmektedir. Programda yer alan derse yönelik bilgiler, öğretmenlere fikir vermek amacıyla olup yakın çevrenin özellikleri çerçevesinde içerikte ve ders saatlerinde düzenlemelere gidilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca 1948 programı, 1930 yılında çıkarılan Köy Mektepler Müfredat Programı ve şehirler için çıkarılan 1936 programının tek çatı altında toplandığı program olarak nitelendirilmektedir (MEB, 1948; Arslan, 2000; Akçatepe ve Ulubey, 2013; Bilasa, 2016). Ayrıca 1936 programında olduğu gibi bu programda da hayat bilgisi dersinin mihrer ders olma işlevi ve toplu öğretim esası devam ettirilmiştir (Sağlam, 2015). 1948 hayat bilgisi dersi öğretim programında “bu ders; gözlem, yaşama, iş ve deney dersi” olarak belirtilmiştir. Bunun için öğrencilerin eşya ve olaylarla bizzat karşı karşıya gelerek incelemeler yapması ve hayat konuları sonucunda eğitsel sonuçlara ulaşması beklenmiştir (MEB, 1948; Belet, 1999; DüNDAR, 2002; Şahin, 2009).

#### **2.3.4. 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

1948 yılında yapılan hayat bilgisi dersi öğretim programı uzun yıllar yürürlükte kaldıktan sonra 1968 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programı uygulamaya konmuştur. 30 yıl uygulamada kalmış olmasının en temel sebebi 6 yıl denenen 1962 program taslağının sonucunda oluşturulması olduğu söylenebilir (Tay ve Baş, 2015). 1968 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde Köy Enstitülerinin kuruluş amaçlarında karşımıza çıkan “faydacı” felsefenin etkisi tekrar karşımıza çıkmaktadır (Kılıç, 2001). Bununla birlikte “esasicilik” felsefesi de okullarda varlığını hissettirmiştir (Ulubey ve Koçer, 2013).

Genel olarak bakıldığında 1968 yılı öğretim programlarının içerik ve şekil yönünden önceki programlardan farklı olduğu söylenebilir. Erkan’a göre (1996) 1968 öğretim programı cumhuriyetin ilanından 2010 yılına kadar yazılmış en uygar ve ileri düzeyde öğretim programıdır. Bu bağlamda 1968 yılı programı ortak bir fikre ulaşmak, seçilecek yöntem ve stratejilerde fikir birliğinde olmak, uygulamaları kolaylaştırmak, sürecin daha faydalı olmasını sağlamak ve Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ulaşılması bakımından oldukça uygar bir program olduğu düşünülmektedir (Bilasa, 2016; Akbaba, 2004; Kalaycı, 2004; Gelişli, 2005). 1968 öğretim programlarına bakıldığı zaman ilk önce dersin amaçlarıyla başlar ve daha sonra açıklamalarla devam eder. Hayat bilgisi dersi öğretim programı özelinde bakılacak olursa 1926, 1936 ve 1948 yıllarında hayat bilgisi

başlığı altında verilen geniş açıklamalara 1968 programında yer verilmediği görülmektedir. Bu açıklamaların yerine “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” başlığı altında toplamda beş ana maddeden oluşan bir bölüm oluşturulmuştur.

30 yıl gibi uzun bir süre uygulama da kalması programa hem olumlu hem de olumsuz eleştiriler yapılmasına neden olmuştur. Gözütok’a göre (2003) etkinliklerin değerlendirilmesinin sürekli ve bilimsel olarak yapılmıyor olması ve yeniden yapılandırmada eksikliklerin olması uzun yıllar uygulamada kalan programın başarısının önüne geçmiştir.

### **2.3.5. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

1968 hayat bilgisi dersi öğretim programının 30 yıllık uygulamada kalmasının ardından 1997 yılında ülkemizde eğitim alanında yapılan bir reform ile ilköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmiş ve bunun da etkisi ile yeni bir ilköğretim programına ihtiyaç duyulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı 1998 yılında yeni öğretim programlarını uygulamaya koymuştur. 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programı ile 1968 hayat bilgisi dersi öğretim programı hedefler boyutuyla birbirinden farklılık göstermektedir. 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programında hedef ve davranış cümleleri yazılırken birden fazla eylem ifade etmemesine ve bununla birlikte hedef ve davranışların birbiri ile binişik olmamasına dikkat edildiği görülmektedir (Mızıkacı ve Alkın Şahin, 2013). 1998 yılı programında kazandırılmak istenen özellikler için hedef ve davranışlar ifadesi kullanılmış olup birinci sınıflar için 58, ikinci sınıflar için 86 ve üçüncü sınıflar için 90 hedef belirtilmiştir. Aynı zamanda her bir hedef için daha açık, daha net gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar belirtilmiştir. 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programında genel amaçlara ek olarak her bir ünite için özel hedeflere yer verilmiştir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998). Bu açıdan bakıldığında üniteler toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde ana maddeler halinde belirlenmiştir. Davranışçı yaklaşımın benimsendiği bu çerçevede programda sınırlandırılması gerekli görülen ünitelerde ise ayrıca ayrıntılara yer verilmiştir (Şahin, 2009; Güven, 2010). 1998 yılı programı incelendiğinde programın amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen hedefler ve davranışlar şeklinde belirtildiği görülmektedir. Hedefler bağlamında 1926’dan başlayarak 1936, 1948, 1968 ve 1998 programı dâhil olmak üzere öğrenmede yaparak yaşayarak öğrenme modeli üstünde durulmasına rağmen tam olarak bunun başarılamadığı görülebilir (Tay ve Baş, 2015). 1968 hayat bilgisi dersi öğretim programından farklı olarak 1998 yılı müfredatında; evde ve okulda demokrasi,

telefon kullanımı, bilinçli tüketicilik ve verimlilik, çocuğun sağlığı ve kendini tanımaya yönelik tutum geliştirme, çevresel duyarlılık, sorumluluklar ve haklar gibi konulara yer verilmiştir.

### **2.3.6. 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

Cumhuriyet tarihimizin kuruluşundan itibaren uygulanan programlar incelendiğinde hedefler boyutuyla bakıldığında uygulanan bütün programlarda öğrenmede yaparak yaşayarak öğrenme modeli üzerinde durulmasına rağmen bunun tam anlamıyla sonuca ulaşmadığı görülmektedir. Programların oluşturulmasında temele alınan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışı uygulamada esasicilik ve daimicilik anlayışından öte gidememiştir. Bununla birlikte başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok devlet eğitim sistemlerini 1900'lü yılların sonlarında yapılandırmacılık anlayışına uygun olarak yeniden düzenlemiştir. Ülkemizde de 2004 yılında ilk defa farklı bir yaklaşım olarak yapılandırmacı eğitim anlayışı temele alınarak ilköğretim programları oluşturulmuş ve bu durum hayat bilgisi dersi öğretim programı için de geçerli olmuştur. 2004 yılında hazırlanan ve bir yıl pilot iller olarak seçilen Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli, İzmir, Samsun ve Van'da toplam 120 okulda denenen hayat bilgisi dersi öğretim programı ülke genelinde 2005 yılında uygulamaya konulmuştur.

2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının benimsediği yaklaşımın çocuğu merkeze alan, toplu öğretim, tematik, spiral ve katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Toplu öğretim yaklaşımına göre tasarlanan hayat bilgisi dersi ile öğrencilerin kendilerini olduğu kadar bireyi oldukları toplumu ve içinde yaşadıkları dünyayı tanımaları amaçlanmıştır (MEB, 2005).

2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının Türk milli eğitiminin genel amaçları ile başladığı görülmektedir. Bu genel amaçlar dışında programda ayrıca amaçlar belirlenmemiştir. 2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı iki ana bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde program hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde eğitimcilere ve ailelere; hayat bilgisi, çocuk ve program hakkında genel bilgilerin verildiği bir giriş başlığı yer almış ve ardından programın vizyonuna yer verilmiştir. Programın vizyonu; öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,



mutlu bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2005; MEB, 2009). Programın temel yaklaşımı ve yapısı başlığı altında yapılandırmacı anlayışın özelliklerinden bahsedilmiş ve programın yapısı şekiller yardımıyla betimlenmiştir. Daha önceki programlarda açıkça yer almayan beceriler ve kişisel nitelikler yine birinci bölümde yer almıştır (MEB, 2005; MEB, 2009).

2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında bir başka yenilik ara disiplinlerdir. Özerk bir ders olmayan ancak görülen gereklilikten dolayı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kimi özel alanlara ara disiplin denilmiştir. Bu ara disiplinlerin de tüm diğer dersler gibi kazanımları bulunmaktadır. Bu kazanımlarla hayat bilgisi dersi kazanımları ilişkilendirilmiş ve tablolarla bu ilişkilendirmeler betimlenmiştir.

### **2.3.7. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programının 14 adet amacı vardır. Bu amaçlarla üç yılın sonunda öğrencilerde gözlenmesi öngörülen bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar betimlenmiştir. Bu amaçlara ek olarak 1936 ve 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programında da olduğu gibi (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998) her ünite için özel amaçlara yer verildiği görülmektedir. Program vizyonu “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek” (MEB, 2015) olarak belirlenmiştir. 2015 programı program yaklaşımı boyutuyla ele alındığında ünite temelli bir yaklaşımın benimsendiği aynı zamanda çocuğu merkeze alan, toplu öğretim, spiral ve katılımcılık ilkesine sahip bir anlayıştır. Sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlanan 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında üç yıl boyunca aynı adlarla yer alan altı ünite oluşturulmuştur. Sarmal programlama yaklaşımı, içeriğin oluşturulmasında programı oluşturan içeriğin sürekli artırılma ilkesine dayanmaktadır. Öğretilecek temel konuların öğrencilerin öğrenme düzeylerine bağlı olarak farklı zaman ve sırada tekrar tekrar öğrenilmesi esasına dayalıdır (Demirel, 1992 ve Demirel, 2004). Bu bağlamda 2015 programında farklı sınıf düzeylerinde aynı kazanımların yer aldığı görülmektedir.

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında beceri ve değer eğitimine önem verildiği, 22 adet becerinin ve 20 adet değer yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı, tema ve ara disiplinlerin 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer almadığı, ilişkilendirmelerin

(beceri, değer, ders içi ve diğer derslerle) ise sadece bir kazanımda (3.1.4. Arkadaşlık ilişkilerinde temel değerleri kavrar. “Arkadaş ilişkilerinde doğruluk, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik ve başkalarının haklarını gözetme gibi değerler üzerinde durulacaktır.”) değer ile ilişkilendirmenin verildiği anlaşılmaktadır.

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde dikkat çeken bir diğer konu ise haftalık ders saatleridir. Hayat bilgisi dersinin haftalık ders saati incelendiğinde Cumhuriyet Döneminin tüm hayat bilgisi programlarının haftalık ders saatlerinden az olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun bir nedeni hayat bilgisi dersinin doğa boyutunu oluşturan fen konularının ilkökul üçüncü sınıflara yeni eklenen “Fen Bilimleri” dersi kapsamında verilecek olmasıdır. Dolayısıyla ilk iki sınıfta dörder saat olan hayat bilgisi dersi üçüncü sınıfta üç saate düşmüştür.

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirme yönü ile ele alındığında ürün ve süreç değerlendirmenin merkeze alındığı görülmektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarının da dikkate alınması gerektiği vurgulanmış, ölçme ve değerlendirmenin öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturmayacak biçimde yapılması gerektiği konusunda uyarıda bulunulmuştur (MEB, 2015).

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı sadece 2016-2017 eğitim öğretim döneminde birinci sınıflarda uygulanmış ikinci ve üçüncü sınıflarda uygulanmamıştır. 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programının oluşturulması ile 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı yürürlükten kaldırılmıştır.

### **2.3.8. 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

2017 hayat bilgisi dersi öğretim programında 14 amacın yer aldığı görülmektedir. 2017 programı ile ilkökul çağındaki öğrencilere, birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2017). Programın temel felsefesi, “kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir” olarak ifade edilmiştir. 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programının yaklaşımı, çocuğu merkeze alan, spiral, katılımcı ve toplu öğretim anlayışlarına sahiptir. Bununla birlikte ünite temelli yaklaşıma sahip olan programda, “beceri temelli” yaklaşım da benimsenmiştir. Programda üç sınıf düzeyinde aynı adlarla 6 ünitenin yer aldığı ve bu boyutuyla programın sarmal programlama yaklaşımına uygun

olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu bağli olarak 2015 programında olduğu gibi farklı sınıf düzeylerinde bazı kazanımlar tekrar verilmiştir.

2017 hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde 24 adet becerinin ve 22 adet değerın yer aldığı görülmektedir. İlişkilendirmelerin (beceri, değer, ders içi ve diğer derslerle) açıkça belirtilmediği bu programda sadece bir kazanımda (HB.3.1.3. Arkadaş seçiminde nelere dikkat etmesi gerektiğini kavrar. “Arkadaş seçiminde doğruluk, dürüstlük, merhamet, saygı, sevgi, hoşgörü, vefa, vicdanlı olma, yardımseverlik ve başkalarının haklarını gözetme gibi değerlerin ön plana alınması üzerinde durulur”) değer ile ilişkilendirmenin verildiği anlaşılmaktadır.

2017 hayat bilgisi dersi öğretim programı ders saatleri bakımından 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programıyla aynıdır. Ölçme ve değerlendirme boyutu ile ele alındığında 2009 ve 2015 programlarına benzer şekilde ürün ve süreç değerlendirmenin merkeze alındığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin “tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç (ürün) odaklı” olmak üzere üç aşamada gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiş ve öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri tespit etmek ve gidermek için öğrencilerin gelişiminin süreç içerisinde izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017).

### **2.3.9. 2018 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Programı:**

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının içeriği incelendiğinde genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım olarak yapılandığı görülmektedir. Program, ünite temelli yaklaşım esas alınarak düzenlenmiştir. Her sınıfta 6 ünite olmak üzere ve aynı ünite başlıkları ile içerik oluşturulmuştur. Üniteler; “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” tır (MEB, 2018).

Genel olarak programların temel yaklaşımı ve yapısı ele alındığında 2005, 2009, 2015 ve 2018 programlarında programların yaklaşımları ifade edilmiştir. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında davranışçı anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçiş yapıldığı görülmektedir. Öğrencilere doğrudan bilgi aktarmaktan vazgeçilerek onlara yol gösteren etkinlikler aracılığıyla bilgiye ulaşmaları sağlanmıştır. Hedef ve davranışlar ifadesi kaldırılarak kazanımlar ifadesi yer almaktadır. Üniteler de kaldırılarak temaların oluşturulduğu görülmektedir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım anlayışının benimsendiği

görülmektedir. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım, toplu öğretim yaklaşımı, tematik yaklaşım, spiral yaklaşım ve katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım şeklinde olduğu görülmektedir. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında ünite temelli yaklaşım anlayışı görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ön plana çıkarılarak öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri önemsenmiştir. 2009 programında ele alınan yaklaşım anlayışları 2015 programında açık bir şekilde ifade edilmese de var olduğu görülmektedir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı da ünite temelli yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Söz konusu programların başarıya ulaşmasında birçok faktörün etkisi olduğu bilinmektedir. Bu faktörlerden birini öğrencilerin derse yönelik tutumlarının oluşturduğu söylenebilir.

#### **2.4. HAYAT BİLGİSİ DERSİ VE TUTUM**

Eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde, derse karşı sevgi ve ilgi gibi kavramlarının duyuşsal alanla özellikle tutumla ilgili olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin tutumlarının tespit edilmesi önemlidir (Zaimoğlu Öztürk ve Coşkun, 2015). Tutumların ölçülebilmesi fizyolojik tepkilerden vardama, açık davranışlardan vardama ve ölçek geliştirme şeklinde üç farklı şekilde ölçülebilmektedir (Kan ve Akbaş, 2005). Tutumlar, eğitim sürecinde öğrenmeyi destekleyen önemli duyuşsal bir yapı olarak ele alındığında tutum, özünde bireyin bir nesne, olay ya da duruma yönelik eğilimini ifade eder (Ajzen, 2001). İnceoğlu (1993) ise tutumu “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak oluşturduğu duygusal ve bir tepki ön eğilimidir” olarak nitelendirmektedir. Tutum ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin bir derse ya da konuya yönelik tutumlarının; öğrencilerin derse nasıl yaklaştıklarını, konuya yönelik olarak var olan bilgi düzeylerini, derse yönelik performanslarını, öğrenme isteklerini ve derse karşı olan ilgilerini belirleyebileceği sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir (Bloom, 1995). Tutumların öğrenmedeki başarıyı etkilediği birçok çalışmada ortaya konmuştur. Çünkü öğrencilerin öğrenmeleri ya da derse yönelik ilgilerini canlı tutabilmeleri için öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerinin de yüksek olması gerekir. Trawers (1982) ise tutumu bireylerin bir şeye yönelik olumlu yaklaşım ya da ondan kaçınma eğilimi olarak nitelendirmiştir.

Bireyin sosyal bir birim olarak kabul edilmesi, birçok faktörün daha net ve geniş olarak tanınmasından sonra mümkün olabilmektedir. Sosyal yaşamda insanları etkileyen

pek çok faktör mevcuttur. İnsanların birçok davranışı, bu faktörlerle olan ilişkilerin algılanması ve değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsanlar birbirleriyle çelişen veya uyumlu olan sayısızca düşüncenin etkisi altındadır. Buna rağmen bireyler, sosyal ilişkilerini belirli bir düşünce kalıbı içinde oluştururlar. Kısaca insanlar canlı, cansız, soyut ya da somut nesnelere olan ilişkilerini düşünsel bir bütünlük çerçevesinde gerçekleştirirler. İşte bu düşünsel bütünlük sosyal psikolojide tutum olarak adlandırılır (Güney, 2000). Eğitim çalışmalarında insanın tutum ve tavırlarının nasıl oluştuğunu, hangi şartlar altında ne gibi tavırların ortaya çıkacağını çok iyi bilmek gerekir. Davranışlarla tutumlar arasındaki bu bağ, insanoğlunu tutumların ne olduğu nasıl oluştuğu, davranışlar üzerindeki etkileri gibi konularda araştırma yapmaya itmiştir.

Bilimsel olarak incelemesi 19 yy.da başlayan tutum kavramının sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi ne olduğuyla ilgili tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bunun sonucu, tutumun geleneksel tanımlarından her biri tutumun ne olduğuna ilişkin az da olsa farklı bir kavramlaştırma içermekte ya da tutumun farklı yönünü vurgulamaktadır. Tutumun farklı boyutlarını görebilmek ve bir tutum kavramı oluşturabilmek için bu tanımları gözden geçirmekte yarar vardır. Smith'in (1968) tanımına göre tutum "Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (akt. Kağıtçıbaşı, 2004). Tutum, bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir (Turgut,1997). Freedman'a göre tutum, olumlu ya da olumsuz değerlendirme ya da duyguları da içeren, bütünü merkezi bir konu ya da nesneyle ilgili bir düşünce, inanç ve bilgiler toplamı olarak düşünülür. Bu bilgi ve duygu toplamı belirli bir davranışa yol açmak eğilimindedir (akt. Dönmez, 2003). Ülgen ise (1997) tutumu; öğrenmeyle haz alınan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan olgu olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımlamada tutum "bireylerin eşya, kişi, grup, fikir veya kurumları kabul ya da reddetmeye olan bir çeşit hazır oluş hali ya da eğilimi" olarak betimlenmiştir (Özgüven, 1999). Güney'e göre (2000) tutum; insanın kendine veya çevresindeki canlı, cansız, soyut somut her şeye karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak organize ettiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir bütünlük içindeki bir tepki ön eğilimidir. Oktay (1996) tutumu bir devamlılık, istikrar ve tutarlılık gösteren tepkilere ve benzer durumlarda belli biçimde davranma eğilimleri olarak betimlemiştir. En genel anlamıyla tutum, sosyal psikolojinin sosyolojiden ve psikolojiden ayırt edilebilmesini sağlayan bir terimdir. Tutumlar psikolojik bir düşünsel oluşum içinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşurlar. Bu

yüzden tutum kavramı hem psikolojik hem de sosyolojik bir açıklayıcılığa sahiptir (Tolan, 1991). Yapılan bu tanımların ortak noktaları, bir kimsenin bir konu, bir nesne veya bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve inançları doğrultusunda benzer durumlarda, belli biçimlerde davranmasıdır.

Öğrenci tutumlarının tespit edilmesi eğitim alanında ilerlemek için gereklidir. Eğitim içinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum göstermelerinin sağlanması, dersin amaçlarına ulaşmak açısından önemlidir. Bu kavramın tam olarak anlaşılması için tutumu oluşturan bileşenlerin incelenmesi gerekli olabilir.

#### **2.4.1. Tutumun Bileşenleri**

Tutumlar, deneyimler ve edinilen bilgilerin örgütlenmesiyle oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişmektedir. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu bileşenler birbirinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirlerinden etkilenirler ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Özkalp, Arıcı, Aydın, Bayraktar, Uzunöz ve Erkal, 2004). Tutumlar davranışları belirleyen eğilimlerdir. Bu nedenle tutumun üç bileşeninden söz edilebilir. Bu bileşenlerin ve özelliklerinin bilinmesi tutum konusuna açıklık getirmek için önemlidir.

Tutumlar bilişsel bileşenler, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Bunlar çevredeki tutum objeleri hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum objesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Tavşancıl, 2002).

Duygusal bileşen, bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Duygusal bileşen, bireyin tutuma konu olan somut soyut, canlı-cansız olan şeylere karşı heyecanlarını ifade etmektedir. Tutum nesnesi hoş gidebilir veya gitmeyebilir, sevilir veya sevilmez gibi yargılar da tutumun duygusal bileşenini oluşturur. Duygusal bileşen; tutuma devamlılık verir, tutumu şekillendirir ve tutumu itici yapar. Duygusal bileşen, kişinin tutum objesine karşı gözlenebilen duygularıdır. Ayrıca duygusal bileşen; kişiden kişiye değişen ve gerçeklerle açıklanmayan, sevme ya da sevmeme yönünü oluşturan duygusal bir durumdur (Güven, 2000).

Tutumların üçüncü bileşeni davranışsal bileşendir. Bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey; bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan bir birey ise bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir. Bazı durumlarda tutumun davranışa yansımaması yani tutumun davranışsal bileşen değerinin sıfır olması mümkündür (Özkalp ve diğerleri, 2004).

Tutum bileşenleri ile ilgili verilecek örneklerle konunun daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. Bu örnekte Ahmet kadınların çalışması konusunda tutucu bir tutuma sahiptir. Bilişsel bileşenle ilgili olarak Ahmet; kadınların çalışmasının çocuklarını ihmal etmelerine, aile huzursuzluğuna vb. sonuçlarına yol açacağını düşünebilir. Tutumun duyuşsal bileşeninde Ahmet; karısının çalışmasını düşündüğü zaman rahatsız olabilir, sinirlenebilir, bunu istemeyebilir. Davranışsal bileşen olarak, Ahmet'in çalışmak isteyen karısıyla kavga etmesi, arkadaşlarına eşlerini çalıştırmamayı öğütleme eğilimleri gösterilebilir (Kağıtçıbaşı, 2004). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan tutum, derse karşı ilgi ve sevginin oluşturulması açısından da önem taşımaktadır.

Genellikle olumlu tutumlar söz konusu derste başarılı olmak, dersin konularına ilgi duyma, konuların önemini görebilmek vb. sonucunda oluşur. O derste başarısız olmak, o dersin öğretmeninden ceza görmek veya acı verici bir yaşantı geçirmek vb. de olumsuz tutum oluşturur. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırır; olumsuz tutumlar ise öğrenmeye ket vurur. Bu nedenle öğrenme faaliyetlerine rehberlik edilecek durumlarda, derslere ilişkin tutumların ölçülüp değerlendirilmesi gerekli olur (Turgut, 1997).

#### **2.4.2. Tutumun Ölçülmesi**

Davranış biçimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan ve bu neden ile gereğince ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum; belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997). İnsanlar bazı hallerde doğruyu, inandıklarını söylemekten de kaçınabilir. Bu bireyin “subjectif yaşantısı” ile “dışa açık” yaşantısındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Fakat bireylerin davranışlarının bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır (Özgüven, 1999). Tutumlara ilişkin bilgi toplamada birbirinden farklı

birçok yöntem kullanılır. Davranışın gözlenmesi, soru listeleri, tamamlanmamış cümlelerle hikâyeler, resimlerin düzenlenmesi, resimlere bakarak hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemlerle yanlış seçme tekniği içerik analizi gibi çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır. Bunların yanında yaygın olarak kullanılan araçlar bireyin çeşitli yönlerini ölçen tutum ölçekleridir. Tutum ölçekleri soyut olan birçok değişkenlerin nitel özelliklerini çeşitli sınıflarla ifade etmek ve bunları sayısal değerlerle dile getirmeyi gerektirmektedir. Tutumlara ilişkin değişkenlerin derecelendirilerek ifade edilmesi, bu derecelere göre bireylerin birbirleriyle karşılaştırılmalarına da olanak sağlar. Değişkenlerin nitelikleri yönünden derecelendirilmesi bireyler arasındaki farkları gösterirken sayısal olarak ifade edilmeleri niteliksel farkların ayrıntılarını ortaya koymaya olanak vermektedir. Derecelendirme ölçekleri bir özelliğe ilişkin çeşitli sınıfları veya grupları sayısal bir sıralamaya dönüştürerek sürekli bir ölçeğe dönüştürme olanağı vermektedir (Özgüven, 1999).

Selçuk (2000), tutum ölçeklerinin kullanılış amaçlarını:

- 1- Bireylerin belirli bir nesne ya da duruma yönelik tutumlarının belirlenmesinde,
- 2- Bireylerin uyum sorunlarının teşhisinde diğer testlerle birlikte,
- 3- Bireylerin tutumlarının oluşmasında etkili olan sosyal, psikolojik ve fiziksel ortamların tanınmasında,
- 4- Toplumda yer alan çeşitli grupların özelliklerinin ve değer yargılarının incelenmesi şeklinde belirtmiştir. Ölçme aracının temel işlevi bireyin ölçülen özelliği bakımından duyuşsal boyutunu belirleyip, buna göre yapılan çalışmaya yön vermektir.

Yukarıda da belirtildiği gibi tutumun bir derse yönelik olarak başarıyı artırmada, motivasyonu sağlamada etkisi söz konusudur. Hayat bilgisi dersinin yapısı gereği birçok alanı içeriyor olması ve bu alanlara yönelik olarak gelecek eğitim sürelerinde derslerin varlığı hayat bilgisi dersine yönelik tutumu bir kat daha önemli hale getirdiği söylenebilir. Nitekim hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyinin dersin başarısına etki etmesinin yanında gelecek eğitim sürecinde öğrencinin karşılaşacağı fen bilimleri, tarih, coğrafya gibi birçok derse yönelik tutumları da belirleyebileceği düşünülmektedir. Tüm bunlar hayat bilgisi dersi için bir tutum ölçeğinin geliştirilmesini ve bu tutum ölçeği ile öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesini gerekli kılabılır.



## 2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tiryaki (2018) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla demokratik tutumlarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin demografik değişkenlere göre hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve demokratik tutumlarının incelenmesinde betimsel tarama yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmada Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Erbil ve Kocabaş (2017) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanıldığı tespit edilmiştir. Ortalama ve standart sapma değerlerine göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve demokratik tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Gündoğan (2017) tarafından yapılan “hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları” başlıklı araştırma karma desen yöntemlerinden gömülü deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çalışmada veri seti hayat bilgisine karşı tutum ölçeği ile birlikte gözlem yoluyla ve video kayıtları; öğretmen, öğrenci ve veliler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Bunların yanında öğrenciler tarafından hazırlanan ürünlerden oluşan öğrenci dosyaları da veri setine dâhil edilmiştir. Çalışmada otantik görev temelli öğrenme ortamlarının katılımcıların üst biliş düşünme becerilerini kullanmaları, sahip oldukları bakış açılarını zenginleştirdikleri, gerçek hayat deneyimlerini yaşamaları ve yaşantılarını paylaşmaları, yansıtma sergilemeleri, kaynaklara doğrudan erişim sergilemeleri, ekip ruhuyla çalışmaları, etkili iletişim becerilerini sınıf içi ve sınıf dışında kullanmaları, çoklu roller üstlenebilmeleri, otantik bağlamı özgün yaşantılarıyla ilişkilendirebilmeleri ve gerçek yaşantılarında konu uzmanlarından yararlanmaları konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş (2017) tarafından yürütülen çalışmada ise farklılaştırılmış öğretim modelinin farklı düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda çalışma nitel modellerden karma yöntem, yakınsayan paralel desen ile desenlenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda ise yarı deneysel desen/ön test-son test kontrol grup desen kullanılmıştır. Çalışmada derse karşı

tutum, yaş ve cinsiyet gibi bağımsız değişkenlerin başarı ve kalıcılık durumlarına olan etkinin belirlenmesi ve sonuçların nitel verilerle paralellik gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında iki grubunda puanlarının yükselmiş olduğu görülmektedir. Buna karşın kalıcılığa bakıldığında ise zenginleştirilmiş öğretim modelinin kalıcılıkta etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin zenginleştirilmiş öğretim modeline ilişkin olarak sundukları görüşler oldukça pozitif yönde olduğu söylenebilir. Zenginleştirilmiş öğretim modelinin kullanıldığı derslerde öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerinde bu modelin olumlu etkiler bıraktığı, katılımcıların bakış açılarını zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının da pozitif yönde arttığı bulgulanmıştır.

Sarikaya, Özgöl ve Yılar (2017) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek geliştirme çalışması yaptıkları çalışmada sistematik bir yaklaşım benimseyerek öncelikle literatür taraması yapılmış ve daha sonra uzman görüşleri alınarak ölçek için madde havuzu oluşturdukları tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçek açımlayıcı faktör analizi yapmak amacıyla 434 öğretmen adayına uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılarak daha sonra 250 sınıf öğretmenine daha uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 24 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu (sevme, değer verme, önemseme) görülmektedir. Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 93, Spearman Brown iki yarı güvenilirliği 81 olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Daha sonra yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve geliştirilen ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, geliştirilen ölçeğin hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır.

Yavuz (2017) tarafından yapılan araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında bilişim teknolojileri destekli yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısına ve tutumuna etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmada elde edilen veriler nitel verilerle de desteklenmiştir. Çalışmanın başında, kişisel bilgi formu kullanılarak demografik bilgiler toplanmıştır. Çalışmada ön test ve son test olarak akademik başarı testi ve hayat bilgisi dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada deney grubuna bilişim teknolojisiyle desteklenen

yansıtıcı düşünmeye dayalı tasarlanan etkinlikler işlenmiş, kontrol grubunda ise programda önerilen etkinlikler yapılarak derslerin yürütüldüğü görülmektedir. Veri setini hem deney hem de kontrol grubuna işlem öncesi ve sonrası uygulanan ön test ve son testler oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, bilişim teknoloji destekli yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubu ile kontrol grubu arasında hayat bilgisi dersinde öğrenci başarıları bağlamında da yine anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır.

Ceylan (2016) yapmış olduğu çalışmada ilkokul 3.sınıf öğrencilerinde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin hayat bilgisi dersi kavram öğrenme başarısına, öğrenilen kavramların kalıcılığına ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini incelediği görülmektedir. Araştırma yarı-deneysel desende gerçekleştirilmiş, çalışma grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kavram yanılgıları belirleme formu (KYBF), kavram başarı testi (KBT), hayat bilgisi tutum ölçeği (HBTÖ) ve kavram kalıcılık testi (KKT) kullanıldığı bulgulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, senaryo tabanlı öğrenmenin meteoroloji, tahmin, grafik ve cumhuriyet kavramları özelinde kavram öğrenme başarısı ve kavram kalıcılığına manidar düzeyde etki yaptığını gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yöntemin hayat bilgisi dersine yönelik tutuma anlamlı ölçüde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ak Tefek (2016) yaptığı çalışmasında hayat bilgisi dersinde kazandırılan değerlere yönelik öğrenci görüşlerini ve edinim durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 166 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma betimsel olarak tasarlanmış olup ve çalışmanın veri setini dört adet açık uçlu soru ve sorularla ilgili resimlerden oluşan veri toplama formları oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ve görsel analiz teknikleri işe koşularak analiz edilmiştir. Katılımcıların değerler (sevgi, yardımseverlik, yeniliğe açıklık ve vatanseverlik) ile ilgili yanıtları öncelikle içerik analizi ile analiz edilmiş ve daha sonra belirtilen değerler ile ilgili katılımcılar tarafından çizilen görseller görsel analiz tekniği işe koşularak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sevgi değerine ait 11 alt kategoriden 8'ini kazanırken yardımseverlik değerine ait 5 alt kategoriden hepsini kazanmışlardır. Öğrenciler programda yer alan yeniliğe açıklık

değerine ait 11 alt kategorilerden 6'sını kazanırken vatanseverlik değerine ait 12 alt kategorilerden sadece 9'unu kazandıkları tespit edilmiştir.

Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun (2015) tarafından yapılan araştırma da ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi dersine karşı öğrencin tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğinin tasarlanması amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu iki farklı ilde bulunan ilkokullarda 2. ve 3. sınıf seviyesinde okumakta olan 300 adet öğrenci oluşturmuştur. Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında başlangıçta açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve bunun sonucunda ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.906 bulunmuştur. Bartlett küresellik testi 2431.319 olarak tespit edililirken ölçek için yapılan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0.747 bulunmuştur. Çalışma neticesinde hayat bilgisi dersine karşı tutum ölçeğinin, ilkokul düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumlarını belirlemek için uygulanabileceği tespit edilmiştir. Bunun yanında birinci sınıf düzeyinde uygulanırken birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerinin henüz gelişmemiş olması nedeniyle birinci sınıf seviyesinde uygulanırken öğretmenlerden yardım alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Kahriman'ın (2014) yapmış olduğu “ilkokul hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi” başlıklı çalışmasında veri toplama aracı olarak “Sosyal Değerler Ölçeği (SDÖ), “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)” ve İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)” nin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda; öğrenci görüşme formlarından elde edilen veriler ışığında öğrencilerin derslerde eğlendiklerini, sıkılmadıklarını ve bütün öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal değerler ve iletişim becerileri puanlarının ortalamalarına bakıldığında drama yönteminin etkili olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Erbil (2014) “ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi” adlı araştırma kontrol gruplu ön test – son test yarı deneme modeli şeklinde tasarlanmış, deney grubundan 34 öğrenci ve kontrol grubundan 31 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda demokratik tutum ölçeği son test puanları arasında, deney grubu lehine olumlu ve anlamlı fark bulunmuştur.

Çelik (2014) tarafından yapılan ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi isimli araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde kız öğrencilerin, erkeklere göre daha yardımsever oldukları ve yardımseverliğe karşı tutumlarının erkeklere göre anlamlı bir farka sahip olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanında “sosyal sorumluluk”, “işbirliği” ve “cömertlik” bağlamında kardeş sayısı en fazla 3 olan katılımcıların düşüncelerinin kardeş sayısı 4 ile 6 arasında olan katılımcılardan daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gurubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynlerinin de öğrenim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına karşı düşüncelerinde de olumlu yönde artma olduğu ve “merhamet” duygusunun, baba mesleği esnaf veya serbest meslek olan öğrencilerin düşüncelerinin baba mesleği işçi olan öğrencilerden daha pozitif olduğu bulgusu saptanmıştır.

Duman (2013) “bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi” adlı çalışma ise bir deney ve bir kontrol grubu olarak desenlenmiştir. Çalışma yedinci sınıfta okumakta olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin demokratik tutum oluşturma yönünden anlamlı fark tespit edilmiştir.

Izgar (2013) ise yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisini incelediği görülmektedir. Çalışma kontrol gruplu ön test – son test deneme modeli olarak tasarlanmış, deney ve kontrol grubunda toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutumunu, davranışlarını değiştirdiği ve adalet, arkadaşlık, bağımsızlık, çeşitlilik, çevreye saygı, dürüstlük, eşitlik, gizlilik, insan onuruna saygı ve sorumluluk alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu anlamda farklılaştırdığı bulunmuştur.

Birinci (2013) ilkokul 3. sınıflarda yürüttüğü çalışmasında 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik olarak doğa eğitimi etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin doğa algılarına etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada hazırlanan doğa eğitimi etkinliklerinin kullanılabilirliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre tasarlanan doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğanın canlı ve cansız maddelerden oluşan bir bütünsel yapı olduğunun algılanmasını, canlı varlık, bitki ve hayvan

kavramlarının ayrı ayrı öğrenmelerini, öğrencilere yaşadıkları çevrenin flora ve faunası hakkındaki bilgilerinin artırılmasında, doğadaki karşılıklı etkileşim ve bağımlılığın öğretilmesinde oldukça etkili olduğu sonucu bulgulanmıştır. Bunun yanında öğrenciler üzerinde doğa eğitimi etkinliklerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucu ortaya konulan çalışmada, öğretmenlere derslerinde kullanabilecekleri materyallerin geliştirildiği tespit edilmiştir.

Tengilimoğlu'nun (2013) yapmış olduğu “işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmasında deneysel desenin ön test-son test kontrol grup modelinden yararlanıldığı ve çalışma grubunun ilkokullardaki üçüncü sınıflar olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ders işlenen deney grubu sınıfı ile normal müfredat ile ders işlenen kontrol grubu karşılaştırıldığında yapılan başarı testlerinin ön test sonuçları boyutuyla anlamlı bir farklılık çıkmamasına karşın son test sonuçları boyutuyla öğrencilerin dersteki başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Yasavur'un (2013) yapmış olduğu “ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları” başlıklı çalışmasında, tarama modelinde anket ve görüşme teknikleri kullanılarak nicel ve nitel modellerin beraber kullanıldığı karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın neticesinde üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “gösterip yaptırma” yöntemini kullandıklarına ulaşılmıştır. Teknik olarak en sık kullanılanın “soru-cevap” tekniği, önerilen etkinliklerden en sık kullanılan “konuyu farklı kaynaklardan araştırabilme etkinliği ile benim de fikrim var etkinliğinin” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmenlerin önerilen materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları belirtilmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirme aşamasında en sık “kısa cevaplı sorular”ın kullanıldığı sonucuna varılan çalışmada, en sık karşılaşılan sorunun ise “velilerin ilgisizliği” olduğu tespit edilmiştir.

Konak (2012) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul altıncı sınıf seviyesinde okutulan görsel sanatlar eğitimi dersi için tasarlanan ders içi etkinliklerin öğrencilerin demokratik tutumlarına karşı etkisi araştırılmıştır. Çalışma kontrol gruplu, öntest - sontest seçkisiz deneysel desene göre desenlendiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere çalışmanın çalışma grubunda 52 öğrenci yer almıştır. Çalışma sonunda deney

grubundaki ve kontrol grubundaki katılımcıların demokratik tutum puanları için cinsiyet, anne öğrenim seviyesi, baba öğrenim seviyesi, ebeveynlerin aylık geliri gibi birden çok değişken bağlamında anlamlı bir farklılık çıkmadığı buna karşın kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş demokratik tutuma ilişkin son test puanlarında anlamlı bir farklılık çıktığı bulgulanmıştır.

Palavan (2012) “hayat bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi” adlı araştırma kontrol gruplu eşitlenmemiş model olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın deney grubunu 67 öğrenci oluştururken kontrol grubunu ise 61 öğrenci temsil etmiştir. Çalışma sonunda deney grubu ve kontrol grubu arasında derse karşı tutumları boyutuyla bakıldığında iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmadığı saptanmıştır.

Ütkür (2012) tarafından yapılan “yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi” adlı araştırma deneysel yöntemlerden kontrol gruplu gerçek deneme ön test – son test olarak tasarlanmış, birinci kademede 889 öğrenci ve ikinci kademede 489 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Keskin, Öksüz, Gelen ve Yılmaz (2012) 5. sınıflarla yürüttüğü çalışmasında bazı evrensel değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçladığı görülmektedir. Bu kapsamda ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan evrensel değerlerin (hoşgörü, saygı, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, doğruluk, dürüstlük ve özsaygı) sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı ilköğretim okullarında okumakta olan 5. sınıf öğrencilerinin kazanım düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında seçilen değerlerle ilgili olacak şekilde tasarlanan senaryolar kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve çalışma sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin belirlenen değerler ile ilgili oldukça iyi seviyede bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Aslan ve Kazu'nun (2012) yapmış oldukları “birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi” başlıklı çalışmalarında araştırma bulgularına dayalı olarak; hayat bilgisi öğretim programları kazanımları birleştirilmiş sınıfların çevre koşulları gözetilerek yeniden düzenlenmeli, hayat bilgisi

öğretim programının içeriği birleştirilmiş sınıfların koşulları düşünülerek belirlenmeli sonucuna vardıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada birleştirilmiş sınıflardaki seviye farklılıklarının sebep olduğu güçlükleri gidermek için her sınıf seviyesine uygun etkinliklere ve ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmesi gerekliliği bulgusu tespit edilmiştir.

Uğraş'ın (2011) “öğrencilerin hayat bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri” başlıklı çalışmalarında 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlandığı görülmektedir. Çalışmada eleştirel düşünmeye ilişkin 3. sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçlarında yaratıcı düşünmeye ilişkin 1. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre sonuçlarında ve 3. Sınıf kazanımlarının eğitim bölgelerine göre sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğunun tespit edildiği görülmektedir. Bunun yanında yapılan çalışma sonucunda eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi olumlu etkileyen drama ve grup çalışmalarına etkinliklerde daha fazla yer verilmesinin kazanımların gerçekleşme düzeylerini artıracak önerisinin de yer aldığı tespit edilmiştir.

Geçit, Şeyihoğlu ve Kartal'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf seviyesinde hayat bilgisi dersi kapsamında okutulan “*dün bugün yarın*” teması içerisinde yer alan “*Bayrak*” ve “*Cumhuriyet*” kavramlarının öğretimi için çalışma yaprakları işe koşulmuştur. Bu sayede öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çalışma yapraklarının bir etkisi olup olmadığı ve aynı zamanda katılımcıların çalışma yapraklarına karşı oluşan tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest deneme gruplu kontrol modeli işe koşulmuştur. Bunun yanında nicel verilerinin desteklenmesi amacıyla öğrenciler ile ayrıca görüşme yapılarak toplanan nitel veriler de içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda hayat bilgisi dersi içerisinde uygulanan çalışma kâğıtlarının, katılımcı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki ettiği bulgulanmıştır. Çalışma sonucunda derste çalışma yaprağı kullanmanın farklı sınıf seviyelerinde ve diğer disiplinlerde uygulamanın daha fazla yaygınlaştırılması, oluşturulan içeriğin görsel kullanılarak teknik boyutta farklılaştırılması ve hatta renklendirilerek tasarlanması gerektiği çıkarımı yapılmıştır.

Hanbaba'nın (2011) “oyunla öğretim yönteminin 3.sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi başarısı ve tutumuna etkisi” başlıklı çalışmasında deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu görülmektedir. Çalışmada, “Dün, Bugün, Yarın” temasında yer alan



“Değişim” ve “Teknoloji” konularının yer aldığı 7 kazanım deney grubunda oyunla öğretim yöntemi işe koşularak verildiği görülürken kontrol grubunda ise aynı kazanımlar programda belirtilen şekilde kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda seçilmiş olan kazanımların kazandırılmasında başarı açısından deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu ve tutum açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varıldığı bulgulanmıştır.

Parlak (2011) “tarih öğretiminde güdümlü küçük grup tartışmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi” adlı araştırma çalışma modeli olarak tasarlanmış, 10. sınıfta öğrenim gören 12 kız ve 36 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda güdümlü grup tartışmalarının, tarih derslerinde öğrencilerin demokratik tutumlarının geliştirilmesinde faydalı olacağı bulgusu saptanmıştır.

Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından betimsel olarak tasarlanan çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan vatanseverlik, kültürel değerler, saygı, çevre ve doğa, sorumluluk ve bilimsel tutum gibi değerlere yönelik öğrencilerin tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2009- 2010 eğitim öğretim yılında Diyarbakır’ın Ergani ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Yapmış oldukları çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının tespit edilen değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğu bulgusu saptanmıştır. Çalışmada Parlak’ın (2011) çalışmasında elde ettiği sonuçların aksine ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrencilerin değer edinimlerine yönelik anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın çalışmanın yürütüldüğü okulların sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeylerin ve cinsiyet değişkeninin değer edinimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik sahip oldukları tutumun yüksek olduğu ve bu kapsamda tespit edilen en olumlu tutumun ülke ve milletini sevmeye yönünde arttığı tespit edilmiştir. Ülkenin bağımsızlığına ve ulusal değerlere önem verme ve geçmiş tarihi ile gurur duymaya ilişkin tutumların da öğrenciler tarafından edinildiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar çalışma sonucunda okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve değer eğitimi kapsamında tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bodur'un (2010) yapmış olduğu “ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” başlıklı çalışması ön test-son test modeli kullanılarak desenlenmiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerinin sınıf içinde kullanımını artırdığı da çalışmanın sonucu olarak ortaya konduğu görülmektedir.

Kılıç Özün (2010) tarafından yapılan çalışmada “hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi” adlı araştırma kontrol gruplu eşitlenmemiş yarı deneysel desen olarak tasarlanmış, deney grubunda 34 öğrenci ve kontrol grubunda 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığı için tutumlarında bir değişiklik olmadığı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ise tutum ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu için tutumlarının arttığı bulunmuştur.

Ural (2010) tarafından yapılan “ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerine sosyal bilgiler dersinin etkisi” isimli çalışma tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama olarak tasarlanmış, altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 471 kız ve 439 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokratik tutumlarında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu ancak okudukları sınıf, anne iş durumu ve baba iş durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çetintaş Evcimik (2009) “eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları” adlı araştırma betimsel nitelikte bir araştırma olarak tasarlanmış, örnek olarak seçilen beş eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversite, gelir düzeyi, bölüm, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenleri açısından demokratik tutumlarında farklılaşmanın olduğu; öğrenim şekli ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından da öğrencilerin demokratik tutumları arasında farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Bilek'in (2009) yapmış olduğu "ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatisasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi" başlıklı çalışmasında "Benim Eşsiz Yuvam" temasında belirlenen kazanımlar değerlendirilerek dramatisasyon yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına olumlu katkılar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Onur'un (2009) "ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının ulaşılabilirlik düzeyi" başlıklı nitel araştırma çalışmasında ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının eleştirel düşüncenin alt becerilerine hizmet ettiği ancak kazanımların süreci kazandırmak için geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Küçük (2008) "ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde iş birlikçi öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerindeki etkisi" adlı araştırma kontrol grupsuz ön test - son test deneysel desene göre tasarlanmış, 6. Sınıf öğrencilerinden 81 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik tutumlarının daha fazla geliştiği görülmüştür. Kardeşi 1-3 arasındaki öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre yapılan ön testte ve son testte demokratik tutumlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Şahiner (2008) "ilköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi" adlı araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli olarak tasarlanmış, deney grubunda 28 öğrenci ve kontrol grubunda 31 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokratik tutumlarında aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Baysal'ın (2005) yapmış olduğu "2005 ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri" başlıklı tarama modelli çalışmasında öğretmenlerin 2005 ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik genelde olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmış olup öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm ve çalıştıkları yere göre anlamlı bir farkın bulunmadığı da belirtilmektedir.

Bektaş (2007) iki faktörlü (2x2) faktöryel modele uygun kurguladığı çalışmasında hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve

öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Örneklem grubunu ilköğretim 3. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan toplam 46 öğrenciden 24 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrenci seçiminde baskın zekâ alanı ön planda olmaları dikkate alınmıştır. Çalışma sonucunda hayat bilgisi dersine yönelik öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı tespit edilmiştir.

Ekinci Işık (2007) kontrol gruplu ön test – son test yarı deneysel desen olarak tasarladığı çalışmasında hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında deney ve kontrol gruplarında yirmi dörder (24) öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda proje tabanlı öğrenmeye temelli hayat bilgisi dersinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık çıktığı bulgulanmıştır.

Dündar (2007) ön test - son test kontrol gruplu deneme modeline göre tasarladığı çalışmasında kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisine bakmıştır. Çalışmada hayat bilgisi dersine yönelik tutum kullanılmış olup deney ve kontrol grubunda toplam 52 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde kullanılan kavram analizi stratejisi lehine anlamlı farklılık çıktığı tespit edilmiştir.

Dincer Çengeloğlu (2005) kontrol gruplu ön test – son test deneysel desen şeklinde tasarladığı çalışmasında çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisini araştırdığı çalışmada kontrol ve deney grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda kontrol gruplarının ve deney gruplarının tutum ölçeğinden alınan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı bulgulanmıştır.

Güven (2005) tarama modelinde tasarlanan tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi isimli çalışmasını 1354 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda anne baba davranışının, anne babanın eğitim seviyesi ve davranış şekillerinin öğrenciler üzerinde demokratik tutum gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte aynı çalışmada öğrencilerin demokratik

tutumlarının gelişmesinde tarih öğretmenlerinin davranış şekilleri, ebeveynlerinin aylık gelir düzeyleri ve yaşadıkları coğrafi bölgenin de etkisi olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Aslan'ın (2004) yapmış olduğu “çözümlemeli öykü yönteminin hayat bilgisi başarısı, tutum ve düşünme becerileri üzerindeki etkileri” başlıklı çalışmasında ise çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir. Tutum bakımından geleneksel yöntemle çözümlemeli öykü yöntemi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edildiği çalışmada öğrencilerin öykülerdeki çözümlemeleri, derste işlenen bir sosyal olay ya da olguya ilişkin çözümleme yapmada güçlükler yaşadıklarını ve işlenen tema ile ilgili düşünme becerilerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlarıdır.

Özer (2004) deneysel desene göre tasarlamış olduğu ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi isimli çalışmasında ise 40 öğrenci ile çalışmış, bu öğrencilerin 20'si deney grubunu ve diğer 20'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma sonunda deney grubunda uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde uzlaşma boyutu ile anlamlı farklılık çıkarken empatik duyarlılık boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık çıkmadığı tespit edilmiştir.

Dündar (2003) ilköğretim 3. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığa etkisine bakmıştır. Çalışma sonucunda hazırlamış olduğu paket programlar ile yürütülen derslerin deney grubu ile kontrol grubunun hayat bilgisi dersine yönelik tutum son testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

### **2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Al-Zubi (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı ingilizce öğretmenlerinin kendi sınıflarında demokrasi tekniklerini nasıl kullandıklarını araştırmaktır. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından demokrasi ölçeği geliştirilmiş olup 30 öğretmen üzerinde uygulandığı tespit edilmiştir. 30 öğretmenin ifade ediş şekli ile öğrenme ve öğretim sürecinde demokrasi deneyimlerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışma sonucunda demokrasi ilkelerini yeterince uygulamadıkları bulgulanmıştır.

Wilhelmson ve Döös (2016) yaptıkları çalışma ile okullardaki demokratik uygulamaların potansiyelini incelemiş ve potansiyel kayıplarını tartıştıkları görülmektedir. Yapılan çalışmada İsveç'te üç başarılı okulun ilkelerinin incelendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda mevcut eğitim yasaının demokrasi ödevini gerçekleştirme olasılığını düşürdüğü sonucu tespit edilmiştir.

Alazzi (2012) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin sosyal bilgiler öğretimi programının beceriler ve katılım demokratik değerlere sahip olmaları incelenmiştir. Karma yöntem ile desenlenen araştırmada 125 öğretmene anket ve görüşme yaparak programda ders kitaplarını ve öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu bulgusu saptanmış olup programın bilgi, beceri ve katılımı teşvik etmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte çalışma sonucunda demokratik değerlerin kazandırılmasına da vurgu yapıldığı görülmektedir.

Abu-Nair (2011) yapmış olduğu çalışmasında Ürdün'de lise öğrencilerinin gözünden öğretmenlerin demokrasi uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencileri ile demokrasiyi orta düzeyde gerçekleştirdikleri sonucu bulgulanmıştır. Bunun yanında cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin gözünden öğretmenlerin demokrasi uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu da ulaşılan sonuçlar arasında olduğu söylenebilir.

Sarwar ve Yousuf, (2010) yaptıkları çalışma da 60 ortaokul öğretmenine 5 faktörlü demokratik tutum ölçeği uygulamışlar. Çalışmada genç öğretmenlerin demokratik değerlerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. İleri yaş grubunda bulunan ortaokul öğretmenlerinin demokratik değerlerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin demokratik tutumlarının geliştirilmesi için açık iklim ve uygun öğretim yöntem ve teknik seçiminin önemi vurgulanmıştır.

Almog ve Zipora (2007) öğretmenlerin öğrencilerin davranış problemleriyle nasıl başa çıktıklarını ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerdeki kişisel farklılıkların etkisini anlamak amacıyla öğretmenlerin demokratik düşünceleri ve kendi yeterlilikleriyle bu yöntemler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma 1. sınıftan 3. sınıf düzeylerine kadar öğretmenlik yapan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeyleriyle onların bu bilgileri sınıf ortamında uygulama becerileri arasında büyük bir farklılık ortaya

çıkacağı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutumlarıyla yöntemleri kullanma yeterlilikleri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Perliger, Canetti Nisim ve Pedahzur (2006) yaptıkları çalışma ile lise öğrencileri arasındaki demokratik tutumları incelemiştir. Bu bağlamda çalışma ile vatandaşlık eğitimi almanın, sosyo-demografik özellikler ve demokratik tutumlar üzerindeki etkisinin araştırıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İsrail’de beş farklı lisede okuyan 10. ve 12. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 718 öğrenci oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin demokratik tutumlarında etkisinin az olduğu, çalışmaya katılan öğrenciler arasında demokratik sınıf ortamının demokratik tutumların içselleştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve sosyo-demografik özellikler ile demokratik davranışlar arasındaki ilişkinin demokratik sınıf ortamının algılanması ile tam olarak ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pryor ve Pryor (2005) demokratik sınıf uygulaması hakkında öğretmen adaylarının tutumları ve inanışları: Pedagojik entegrasyon için var olan niyetler üzerindeki etkileri” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının demokratik uygulamaları kendi öğretimlerine içine entegre etme niyetlerini ve tutum ya da inanışların bu niyetler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim sürecine demokratik uygulamaları yerleştirme yönünde güçlü niyetlere sahip oldukları ve bu niyetlerin ilgili davranışa yönelik olan tutum tarafından kontrol edildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında çalışma sonucunda sosyal bilgiler, yöntem derslerine entegre edilmiş olan demokratik uygulamaların, demokratik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceği yönündeki öğrenci bilgilerinin yüksek düzeyleri ile bağlantılı olduğu düşüncesi bulgulanmıştır.

Literatür incelendiğinde hayat bilgisi dersi ile ilgili olarak öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının; senaryo tabanlı öğrenme, oyunla öğretim, çözümlenmeli öykü, çoklu zekâ kuramına, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme, yaratıcı drama ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına göre değişip değişmediği, hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamları, bilişim teknolojileri destekli yansıtıcı düşünme etkinlikleri, öğrenme paketi kullanımı, kavram analizi stratejisinin kullanımı ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerine etkisinin çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersine yönelik tutum, demokratik tutum ile ilişkilendirilerek yapılan çalışmalar söz konusudur(Gündoğan, 2017; Durmuş, 2017; Yavuz, 2017; Ceylan, 2016; Kahrıman, 2014;

Palavan, 2012; Ütkür, 2012; Kılıç Özün, 2010; Onur, 2009; Bektaş, 2007; Ekinci Işık, 2007; Dündar, 2007; Aslan, 2004; Dündar, 2003).





## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada genel hatları ile “betimleyici araştırma” yöntemi kullanılmış ve veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel yöntemle yürütülen kısmını, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla ölçek geliştirme ve geliştirilen ölçek ile ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin ve bu tutum düzeylerinin farklı değişkenler boyutu ile incelenmesi oluşturmuştur.

Araştırmanın bu aşamasını ölçek geliştirme ve geliştirilen ölçeğin uygulanması oluşturduğundan nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeyi, açıklamayı hedefleyen çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). Tarama modelleri, bir grubun özelliklerinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar olarak betimlenmektedir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada da ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumunu belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlandığından ve bu ölçme aracının uygulanıp farklı değişkenlerle ilişkisi betimlendiğinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel yöntemle yürütülen kısmını ise hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci görüşlerinin betimlenmesi oluşturmuştur.

Nitel araştırmalar; araştırılacak konu, olay, olgu ve algıların ya da konuların doğal ortamdaki durumlarını tespit etmek amacı ile yapılmaktadır ve nitel araştırmalarda genel olarak görüşme, gözlem ve doküman çözümlemesi teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir başka ifadeyle nitel araştırma, teori oluşturmayı

temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan derinlemesine ve ayrıntılı bilgileri gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım, 1999). Bu bağlamda çalışmanın bu boyutu, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edildiğinden betimsel bir durum çalışmasıdır.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın nicel ve nitel boyutları için ayrı ayrı çalışma grupları belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Kırşehir il merkezinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden oluşan dört farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubundan elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), üçüncü çalışma grubundan elde edilen veriler ölçümlerin test-tekrar test güvenilirliği ve dördüncü çalışma grubundan elde edilen veriler ise geliştirilen ölçeğin uygulandığı 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarını elde etmek için oluşturulmuştur. Çalışma gruplarının oluşturulmasında birden çok unsur dikkate alınmıştır. Çalışmanın yapısı gereği birden çok çalışma grubu oluşturma zorunluluğu çalışmada ulaşılabilir evren belirlenmesine yol açmıştır. Bu kapsamda araştırmacının Kırşehir ilinde ikamet etmesi ulaşılabilir evrenin Kırşehir il merkezindeki ilkokullara devam eden 2. ve 3. sınıftaki öğrencilerden oluşmasına neden olmuştur.

Araştırmacıların ölçek geliştirme sürecinde AFA'yı mı DFA'yı mı kullanacaklarını önceden belirlemeleri gerekmektedir. Literatürde ölçek geliştirme çalışmalarında AFA'nın tek başına kullanıldığı görülmesine karşın Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan'a göre (1999) AFA ve DFA'nın birbirleriyle bağlantılı olarak kullanılmasının genellikle yararlı olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada önce AFA, sonra da DFA birbiri ile bağlantılı olarak kullanılmıştır. Araştırmada dört ayrı çalışma grubunun belirlenmesinde bu durum etkili olmuştur. AFA ve DFA için ayrı ayrı çalışma grupları belirlenmiştir. Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan'a göre (1999) hem AFA hem de DFA ortak faktör modeline dayanır ve her ikisi de nispeten küçük bir gizli değişken kümesi kullanarak ölçülen değişkenler arasındaki korelasyon yapısını temsil eder. Ancak AFA öncelikle veri odaklı bir yaklaşımdır. Önceden bilinen hiçbir ortak faktör sayısı yoktur ve ortak faktörler ve ölçülen değişkenler arasındaki ilişkilerin kalıpları üzerine birkaç kısıtlama getirilmiştir (yani faktör yükleri gibi). Bu bağlamda AFA, öncelikle

verilerden uygun sayıda faktör ve faktör yükü modelinin belirlenmesi için prosedürler sağlar. Buna karşılık DFA, bir araştırmacının, belirli sayıda faktörlerin belirlenmesinin yanı sıra ortak faktörler üzerinde ölçülen değişkenlerin sıfır ve sıfır olmayan yüklerinin modelini belirlenmesini gerektirir. Herhangi bir bireysel veri setinin kendi kendine özgüllüklerine sahip olması muhtemel olduğundan (Catteil, 1978'den akt. Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999) bu çalışmada AFA ve DFA için ayrı örneklemeler tercih edilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci çalışma grupları aşağıda betimlenmiştir.

Birinci çalışma grubu, Kırşehir il merkezindeki on farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 179'u (%50.4) kız ve 176'sı (%49.6) erkek olmak üzere toplam 355 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin 182'si (%51.3) 2. sınıfa, 173'ü (%49.7) 3. sınıfa devam etmektedir. Bu çalışma grubunda oluşan sayıya çok sayıda cevapsız madde bırakan 7, bir madde için birden çok seçenek işaretleyen 5, kontrol soruları dikkate alındığında ölçekteki soruları okumadan cevap verdiği düşünülen 11 yani toplamda 23 öğrenci dâhil edilmemiştir. Birinci çalışma grubu ile ilgili veriler tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Araştırmanın Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri**

		Sınıf		TOPLAM	
		2. Sınıf	3. Sınıf		
Cinsiyet	Kız	N	93	86	179
		%	52.0	48.0	100.0
	Erkek	N	89	87	176
		%	50.6	49.4%	100.0
TOPLAM	n	182	173	355	
	%	51.3	48.7	100.0	

İkinci çalışma grubu, Kırşehir il merkezindeki birinci çalışma grubunda yer almayan sekiz farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 153'ü (%58.0) kız ve 111'i (%42.0) erkek olmak üzere toplam 264 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin 116'sı (%43.9) 2. sınıfa, 148'i (%56.1) 3. sınıfa devam etmektedir. Bu çalışma grubunda oluşan sayıya; çok sayıda cevapsız madde bırakan 3, bir madde için birden çok seçenek işaretleyen 2, kontrol soruları dikkate alındığında ölçekteki soruları okumadan cevap verdiği düşünülen 13 yani toplamda 18 öğrenci dâhil edilmemiştir. İkinci çalışma grubu ile ilgili veriler tablo 3.2'de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Araştırmanın İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri

			Sınıf		TOPLAM
			2. Sınıf	3. Sınıf	
Cinsiyet	Kız	n	69	84	153
		%	45.1	54.9	100.0
	Erkek	n	47	64	111
		%	42.3	57.7	100.0
TOPLAM	n	116	148	264	
	%	43.9	56.1	100.0	

Araştırmaya dâhil edilen üçüncü çalışma grubu, hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin test-tekrar test güvenilirliğini ölçmek için oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısı AFA ve DFA çalışma gruplarından daha azdır. Bunun nedeni test tekrar test güvenilirliği için aynı öğrenci grubuna uygulama zorunludur. Aynı öğrenci grubuna iki ölçümde de ulaşılmasının zorluğu bu çalışma grubundaki öğrenci sayısının az olmasının ana nedenidir. Bu çalışma grubu araştırmanın üçüncü çalışma grubu olarak ifade edilmiştir.

Üçüncü çalışma grubu, Kırşehir il merkezindeki birinci ve ikinci çalışma grubunda yer almayan bir ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 40'ı (%65.6) kız ve 21'i (%34.4) erkek olmak üzere toplam 61 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin 27'si (%44.3) 2. sınıfa, 34'ü (%55.7) 3. sınıfa devam etmektedir. Bu çalışma grubunda oluşan sayıya çok sayıda cevapsız madde bırakan 1, bir madde için birden çok seçenek işaretleyen 2, kontrol soruları dikkate alındığında ölçekteki soruları okumadan cevap verdiği düşünülen 3 ve ilk uygulamada yer alıp ikincide yer almayan 3 yani toplamda 9 öğrenci dâhil edilmemiştir. Test- tekrar test arasında dört haftalık bir süre bırakılmıştır.

**Tablo 3.3.** Araştırmanın Üçüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri

			Sınıf		TOPLAM
			2. Sınıf	3. Sınıf	
Cinsiyet	Kız	N	16	24	40
		%	40.0	60.0	100.0
	Erkek	N	11	10	21
		%	52.4	47.6	100.0
TOPLAM	N	27	34	61	
	%	44.3	55.7	100.0	

Araştırmanın dördüncü çalışma grubu ise geliştirilen hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin uygulanması, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerini belirleme ve bu tutum puanlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi için oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu dördüncü çalışma grubu olarak betimlenmiştir.

Dördüncü çalışma grubu, Kırşehir il merkezindeki birinci ve ikinci çalışma grubunda yer alan fakat bu çalışma gruplarında veri toplanmayan on farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 136'sı (%46.9) kız ve 154'ü (%53.1) erkek olmak üzere toplam 290 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin 124'ü (%42.8) 2. sınıfa, 166'sı (%57.2) 3. sınıfa devam etmektedir. Bu çalışma grubunda oluşan sayıya çok sayıda cevapsız madde bırakan 11, bir madde için birden çok seçenek işaretleyen 6 ve kontrol soruları dikkate alındığında ölçekteki soruları okumadan cevap verdiği düşünülen 7 yani toplamda 24 öğrenci dâhil edilmemiştir.

**Tablo 3.4.** Araştırmanın Dördüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri

			Sınıf		TOPLAM
			2. Sınıf	3. Sınıf	
Cinsiyet	Kız	n	47	89	136
		%	34.6	65.4	100.0
	Erkek	n	77	77	154
		%	50.0	50.0	100.0
TOPLAM		n	124	166	290
		%	42.8	57.2	100.0

Araştırmanın nitel boyutunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Kırşehir il merkezinde öğrenim gören ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 58 öğrenci çalışma grubu oluşturulmuştur.

Bu çalışma grubu, amaçlı ve rastgele seçimle belirlenen Kırşehir il merkezindeki beş ilkokuldan yine seçkisiz olarak seçilen öğrencilerden oluşturulmuştur. Nitel veri toplanan çalışma grubu 30'u (%51.7) kız ve 28'i (%48.3) erkek olmak üzere toplam 58 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin 23'ü (%39.7) 2. sınıfa, 35'i (%60.3) 3. sınıfa devam etmektedir.

**Tablo 3.5.** Araştırmanın Nitel Veri Toplanan Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Durumu Özellikleri

			Sınıf		TOPLAM
			2. Sınıf	3. Sınıf	
Cinsiyet	Kız	n	13	17	30
		%	43.3	56.7	100.0
	Erkek	n	10	18	28
		%	35.7	64.3	100.0
TOPLAM		n	23	35	58
		%	39.7	60.3	100.0

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama araçları olarak örnekleme yer alan öğrencilere kişisel bilgi formu, hayat bilgisi dersi tutum ölçeği ve hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bağlamda kişisel bilgi formunda “cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne meslek ve baba meslek durumları” ile ilgili sorular yer almıştır.

#### 3.3.2. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği hazırlanırken DeVellis (2016) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalar ve özellikleri aşağıdaki gibidir:

1. Ne ölçmek istediğini açıkça belirlemek (ölçeğin amacının ve ölçülecek özelliklerin belirlenmesi)

Bir ölçeğin geliştirilmesinde ilk adım ne ölçmek istenildiğinin açıkça belirlenmesidir. Bu ölçek geliştirmede amacın belirlenmesi anlamına gelmektedir ve bu adımın bundan sonraki adımların doğru ya da yanlış gerçekleşmesine etki etmektedir.

2. Madde havuzu oluşturma

Bir ölçeğin amacı açıkça ifade edildikten sonra geliştirici (araştırmacı), ölçeği en ciddi şekilde oluşturmaya hazırdır. İlk adım, ölçeğin sonunda yer alması için aday olan büyük bir madde havuzu oluşturmaktır.

3. Ölçüm formatını belirleme

Ölçek soruları için çok sayıda format vardır. Araştırmacı, formatın ne olacağı konusunda erken düşünmelidir. Çünkü formata uygun soru yazılması gerekmektedir. Kısa cevaplı, kontrol listesi, likert gibi birçok soru formatı, soru tipinin farklılaşmasına neden olduğundan erken karar vermek önemlidir.

4. Oluşturulan Madde havuzunun uzmanlar tarafından incelenmesi

Bu adıma kadar ilgilenilen olgunun ne olduğunu açıkça ifade etmenin, uygun bir madde havuzu oluşturmanın ve bu maddeler için bir cevap formatı seçmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Sürecin bir sonraki adımı ise madde havuzunu gözden geçiren, içerik alanında bilgili olan uzman kişilerin görüşlerinin alınmasıdır. Nitekim temel olarak her maddenin ölçtüğü şey hakkındaki düşünceleriniz hipotezdir ve uzmanların cevapları maddelerinizi doğrulayan veya geçersiz/hatalı olduğunu gösteren verilerdir.

#### 5. Doğrulama maddelerinin dâhil edilmesini düşünmek

Ölçek geliştirme soru kâğıdının kalbi, geliştirilmekte olan ölçeğin ortaya çıkmasını sağlayan madde grubudur. Maddelerin son halini vermede öngörülerden faydalanmak mümkün olabilir. Bazı maddeler için doğrulama maddeleri ölçeğe eklenebilir.

#### 6. Madde geliştirme örneğine karar vermek (örnekleme seçme)

Deneklerin maddelere oranı göreceli olarak düşük olduğunda ve örneklem büyüklüğü büyük olmadığında maddeler arasındaki korelasyon oldukça önemli ölçüde şans eseri etkilenebilir. Bu ve bunun dışında birçok etkenden dolayı örneklem büyüklüğüne karar vermek araştırmacı için ölçek geliştirmede önemli bir adımı oluşturmaktadır.

#### 7. Ölçek maddelerini değerlendirme (geçerlik çalışması ve güvenilirlik hesaplama)

İlk madde havuzu geliştirildikten incelendikten ve uygun şekilde büyük ve temsili bir örneğe uygulandıktan sonra her bir maddenin performansını değerlendirme zamanıdır. Böylece ölçeği oluşturmak için uygun olanları tanımlayabilirsiniz. Bu, pek çok açıdan ölçek geliştirme sürecinin kalbidir. Öge değerlendirmesi belki de yalnızca önem derecesinde öge geliştirmede ikinci sıradadır.

#### 8. Ölçek uzunluğunu en uygun hale getirmek

Genel olarak daha kısa ölçekler iyidir çünkü katılımcılara daha az yük yüklerler. Uzun ölçekler ise daha iyidir çünkü daha güvenilir olma eğilimindedirler. Açıkçası bu varlıklardan birini maksimize etmek diğerini azaltır. Bu nedenle ölçek geliştirici, kısalık ve güvenilirlik arasındaki en uygun dengeyi sağlamalıdır.

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği geliştirilmesinin amacı ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir araç oluşturmaktır. Ölçme aracının hazırlanmasında ilk olarak ilkökul 2. ve 3. sınıftan onar öğrenciye hayat bilgisine yönelik düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu adımı alınan cevaplarla birlikte alan yazındaki tutum ölçekleri incelenerek 32 maddeden oluşan madde

havuzu hazırlanmıştır. Söz konusu maddelerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumu ölçekliliği denetlenmiş ve dil açısından anlaşılabilirliği Türkçe uzmanı iki akademisyenden destek alınmıştır. Bu yolla oluşturulan maddelerin karşısına öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum ifadelerine katılma derecelerini belirlemek üzere üçlü likert dereceleri yazılmıştır. Bu dereceler sırasıyla “Katılıyorum (3)”, “Kısmen Katılıyorum (2)”, “Katılmıyorum (1)” şeklindedir. Bununla birlikte ölçeğin ön uygulama formuna gerekli yönergeler yazılmış ve böylece Kırşehir Ahi Evran (4), Kahramanmaraş Sütçü İmam, Gazi, Rize Recep Tayip Erdoğan ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinden toplam 8 (sekiz) öğretim üyesine “uygun”, “düzeltilip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve değerlendirmeler dikkate alınarak ön uygulama formunda yer alan 4 madde çıkartılmış, bazı maddelerin anlatım ve ifade biçimi yeniden düzenlenerek ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin ön uygulama formunda 28 madde yer almıştır. Ön uygulama formu 355 öğrenciye uygulandıktan sonra ölçeğin alt % 27 ve üst %27’lik grupların madde ortalamaları için t-testi, ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve faktör analizi yapıldıktan sonra 28 maddelik ön uygulama formundan 12 maddenin çıkarılmasına karar verilerek ölçek 16 maddeden ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin genelinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 801, faktörlerin ise sıra ile 740, 729 ve 663 şeklinde hesaplanmıştır. Bu şekilde oluşturulan ölçek 264 öğrenciye doğrulayıcı faktör analizi yapılmak üzere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 88, faktörlerin ise sıra ile 770, 808 ve 713 şeklinde hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde, model uyumuna ilişkin  $\chi^2/df$  2.26; RMSEA değeri 0.069; SRMR değeri 0.058; GFI değeri 0.90; AGFI değeri 0.87; NFI değeri 0.93; CFI değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin kabul edilebilir bir model olduğu görülmüştür.

### **3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve öğrencilere yöneltilen sorular taslak şeklinde oluşturulmuştur. Oluşturulan taslakta dört açık uçlu



soru yer almıştır. Taslak form öncelikle birer 2. ve 3. sınıf öğrencisine okutularak gerekli düzeltmeleri yapılmıştır. Bu aşamayı Kırşehir Ahi Evran (2), Kahramanmaraş Sütçü İmam, Rize Recep Tayyip Erdoğan ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinden toplam 5 öğretim üyesine “uygun”, “düzeltip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunma aşaması takip etmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilerek iki sorunun çıkarılmasına karar verilmiş ve kalan iki soru için uzman değerlendirmeleri kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ( $\text{Güvenirlik} = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$ ) kullanılarak 0.96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum katsayısı araştırma sorularının yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde sorular ifade bakımından da düzeltilerek son hali verilmiştir. Görüşme soruları aşağıdaki gibi oluşmuştur:

1. Hayat bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.
2. Hayat bilgisi dersinde size hangi konuların öğretilmesini istersiniz?

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmında öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla önce tutum ölçeği geliştirilmiştir. Tutum ölçeğinin geliştirilmesinde AFA ve DFA yapılmıştır. AFA için SPSS 22.00 paket programından yararlanırken DFA için Lisrel programı kullanılmıştır.

AFA ve DFA yapılırken aşağıdaki istatistik işlemler kullanılmıştır.

1. Alt grup ve üst grubun puanları arasındaki farka bağımsız gruplar t testi,
2. Ölçekte yer alan maddeler için madde-toplam korelasyon,
3. Toplam varyans değerleri,
4. Yamaç-birikinti (scree plot) grafiği,
5. Bileşenler matrisi (compenenet matrix),
6. Ölçeğinin faktör analizine yeterliliğini test etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi,
7. Ölçeğin faktör yapısını açıklamada faktör yükleri,

8. Ölçekteki maddelere ait ortak faktör varyansı,
9. Faktörler ve maddelerin faktörler altında aldığı faktör yük değerleri,
10. Açıklayıcı faktör analizine göre elde edilen üç faktörün kendi aralarındaki korelasyon değerleri,
11. Tutum ölçeğinin güvenilirliği için test- tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları,
12. Doğrulayıcı faktör analizi için; yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmında ayrıca öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları belirlenmiş ve tutum düzeyleri farklı değişkenler boyutu ile incelenmiştir. Bu aşamada da SPSS 22.00 paket programından yararlanılmış ve aşağıdaki istatistik işlemler yapılmıştır.

1. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek için öğrencilerin hayat ilgisi tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testi,

2. Tüm gruptaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için verilerin normal dağılımı için Kolmogorov-Smirnova testi,

3. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre tutum puanları arasında anlamlı farkı test etmek için Mann Whitney U Testi,

4. Anne ve babanın eğitim durumları ile meslek durumlarına göre tutum puanları arasında anlamlı farkı test etmek Kruskal Wallis H Testi hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel yöntem kullanılan kısmında öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiş ve bu yolla elde edilen veriler MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin içerik analizine tabi tutulmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Birinci adımda çalışmanın “hayat bilgisi dersine yönelik öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek” şeklindeki hedefi belirlenmiştir. Bu adımdan sonra ikinci adımda veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili detaylı bilgi veri toplama araçları

kısımında “yarı yapılandırılmış görüşme formu” başlığı altında yer almıştır. İkinci adımda yapılan iş çalışma gruplarının oluşturulmasıdır. Çalışma grupları yukarıda “araştırmanın evren ve örnekleme” başlığı altında açıklandığı için burada tekrar edilmemiştir. Çalışma grupları oluşturulduktan sonra veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermiş, toplanan verilerin kişisel olarak onları değerlendirme amacıyla olmadığını belirtmiş ve böylece samimi cevaplar alınması sağlanmıştır.

Üçüncü aşamada kategoriler belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan birinci soru için açık yaklaşım, ikinci soru için kapalı yaklaşım tercih edilmiştir.

Birinci sorunun kategorilerini belirlemede, kategoriler önceden saptanmamıştır. Mesaj öğeleri ele alınıp gözden geçirildikçe kategoriler belirlenmiş yani açık yaklaşım kullanılmıştır (Henry ve Moscovici, 1968’den akt. Bilgin, 2006).

İkinci sorunun kategorilerini belirlemede, belli bir alanda var olan bir kategori sistemini alarak kayıt birimlerini buna göre gruplandırma yani kapalı yaklaşım tercih edilmiştir (Bilgin, 2006). Bu bağlamda alan yazın taranarak veri toplama aracında yer alan ikinci soru için hayat bilgisi dersinin kapsamı için genel kabul gören “fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, düşünce ve değerler” şeklindeki dört başlık (Sönmez, 2010; Tay, 2017) kullanılmıştır.

Belirlenen bu yaklaşımlarla veri toplama aracındaki verileri anlama ve veriyi analiz etme aşamasına geçilmiş yani bu aşamayı verilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi oluşturmuştur. Bu aşamada ilk olarak her bir veri toplama aracı soru bazında tek tek incelenmiştir. Birinci sorularda öğrencilerin ifadelerinden kategoriler elde edilmiş, ikinci soruda öncelikle ifadeler açık yaklaşıma benzer şekilde kategorileri oluşturulmuş ve ardından oluşturulan bu kategoriler; a) fen bilimleri, b) sosyal bilimler, c) sanat, d) düşünce ve değerler başlıklarından hangisine girdiği tespit edilmiştir. Öğrenci ifadelerinden bu başlıklardan herhangi birine girmeyenler ayrıca sınıflandırılmıştır. Bu yolla elde edilen veriler tablolar ve grafikler yoluyla sunulmuş ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve öğrencilerin ifadelerini yansıtmak amacıyla veri toplama araçlarından örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar “2-E-Burak” ve “3-K-Dudu” şeklinde veri toplama aracına verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade (rakam) öğrencinin sınıfını, ikinci ifade öğrencinin cinsiyetini ve üçüncü ifade (isimler) öğrencilere araştırmacı tarafından verilen kod niteliğindeki isimlendirmeleri

göstermektedir. İçerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır (Bilgin, 2006). Araştırmada bu eylemler sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

#### **4.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Tutum Düzeylerini Tespit Etmeye Yönelik Nasıl Bir Ölçek Geliştirilebilir? Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği hazırlanırken, DeVellis (2016) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalar şöyledir:

1. Ne ölçmek istediğini açıkça belirlemek (ölçeğin amacının ve ölçülecek özelliklerin belirlenmesi),
2. Madde havuzu oluşturma,
3. Ölçüm formatını belirleme,
4. Oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından incelenmesi,
5. Doğrulama maddelerinin dâhil edilmesini düşünmek,
6. Madde geliştirme örneğine karar vermek (örnekleme seçme),
7. Ölçek maddelerini değerlendirme (geçerlik çalışması ve güvenilirlik hesaplama),
8. Ölçek uzunluğunu en uygun hale getirmek.

##### **4.1.1. Ne Ölçmek İstediyini Açıkça Belirlemek (Ölçeğin Amacının ve Ölçülecek Özelliklerin Belirlenmesi)**

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği geliştirilmesinin amacı ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir araç oluşturmaktır. Ölçme aracının hazırlanmasında ilk olarak ilkokul 2. ve 3. sınıftan onar öğrenciye hayat bilgisine yönelik düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bunu tutum ile ilgili literatürün taranması, benzer anket maddelerinin incelenmesi ve literatürdeki diğer ilkokul dersleri ile ilgili tutum ölçeklerinin gözden geçirilmesi takip etmiştir.

##### **4.1.2. Madde Havuzu Oluşturma**

Literatür incelemesini madde yazma ve madde havuzu oluşturma adımı takip etmiştir. Bu adımda hayat bilgisi dersine yönelik tutum ifadeleri belirlenmiş ve ifadelere

uygun maddeler yazılmıştır. Yazılan maddeler danışman öğretim üyesi ile paylaşılmış ve her bir madde titizlikle ele alınarak uygun olmayanlar madde havuzundan çıkarılmıştır. Madde havuzu 32 maddeden oluşturulmuştur.

#### 4.1.3. Ölçüm Formatını Belirleme

Ölçüm formatı için likert tipi ölçme formatı belirlenmiştir. Oluşturulan 32 maddenin karşısına öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum ifadelerine katılma derecelerini belirlemek üzere üçlü likert dereceleri yazılmış [“Katılıyorum (3)”, “Kısmen Katılıyorum (2)”, “Katılmıyorum (1)”].

#### 4.1.4. Oluşturulan Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından İncelenmesi

İçerik geçerliği için ölçme aracında bulunan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Nitekim Karasar’a göre (2005) içerik geçerliği, ölçme aracındaki soruların ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçmek istediği alanı temsil edip etmediği ile ilgilidir ve bu durum “uzman görüşü”ne göre tespit edilebilmektedir. Ölçek uzman görüşüne sunulmadan önce madde havuzunda yer alan 32 maddenin hayat bilgisi dersine yönelik tutumu ölçebilirliği denetlenmiş ve dil açısından anlaşılabilirliği Türkçe uzmanı iki akademisyenden destek alınmıştır. Buna ek olarak 3 ilkokul öğrencisine ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerine madde havuzunda yer alan 32 madde okutulmuştur. Hem dil uzmanlarının hem de öğrenci ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda maddelerin teknik denetimi ve dil anlaşılabilirliği test edilmiştir. Böylece ölçeğin ön uygulama formuna gerekli yönergeler yazılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu konusunda “uygun”, “düzeltip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Sönmez’e göre (1999) belirlenen olası davranışların yerindeliği için en az üç en fazla yedi uzmandan görüş alınmalıdır. Bu çalışmada iki dil uzmanı ve altı alan uzmanının görüşü alınmıştır. Bu uzmanların alan ve üniversite bilgileri tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Ön Uygulama Formu Değerlendirme Uzmanlarının Üniversite ve Alanları**

Üniversites	Alan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkçe Eğitimi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkçe Eğitimi

Uzmanlardan alınan görüş ve değerlendirmeler dikkate alınarak ön uygulama formunda yer alan 4 madde çıkartılmış. Bu maddeler şunlardır:

1. Hayat bilgisi dersi saatleri azaltılmalı.
2. Hayat bilgisi dersi arkadaşlarımı tanımama yardımcı oluyor.
3. Hayat bilgisi dersi ülkemi tanımamı sağlıyor.
4. Hayat bilgisi dersi merakımı arttırdı.

Yine uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda iki maddenin anlatım ve ifade biçimi yeniden düzenlenmiştir. Bu maddelerden “hayat bilgisi dersinde öğrendiğim konuları ailemle paylaşırım” maddesi, “hayat bilgisi dersinde öğrendiğim konuları ailemle paylaşmaktan mutlu olurum” şeklinde; “hayat bilgisi dersi değişik yaşantıları tanımamı sağlıyor.” maddesi de “hayat bilgisi dersi değişik yaşantıları öğrenmeyi sağlıyor.” şeklinde son halini almıştır. Böylece ölçeğin ön uygulama formunda 28 madde yer almıştır. 28 maddelik ön uygulama formu 10 ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencisine uygulanmış ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları madde olup olmadığı sorulmuş ve ölçeğin ön uygulama süresi tespit edilmiştir. 10 öğrenciden alınan dönütlerde anlaşılmayan madde olmadığı ve ölçeğin ortalama uygulama süresinin 20 ile 24 dakika arasında olduğu belirlenmiştir.

#### **4.1.5. Doğrulama Maddelerinin Dâhil Edilmesini Düşünmek**

Dördüncü adımdan sonra maddelerin son halini verme konusu düşünülmüş ve bu adımda herhangi bir ek doğrulama maddesinin dâhil edilmesine gerek olmadığına karar verilmiştir.

#### **4.1.6. Madde Geliştirme Örneğine Karar Vermek (Örnekleme Seçme)**

Bu adımda ön uygulama için gerekli olan örneklem belirlenmesi ve ön uygulamanın yapılması gerçekleştirilmiştir. 28 maddeden oluşan ön uygulama formu Kırşehir il merkezindeki on farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 179’u (%50.4) kız ve 176’sı (%49.6) erkek olmak üzere toplam 355 öğrenciden oluşturulan örneklem grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermiş, toplanan verilerin kişisel olarak onları değerlendirme amacıyla olmadığını belirtmiş ve böylece samimi cevaplar alınması sağlanmıştır. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliği için AFA yapılmıştır. 355 öğrenciden elde edilen verilerin öncelikle AFA için gerekli olan koşulları

sağlayıp sağlamadığına karar verilmiştir. Veri setinin uygunluğunda ilk sırayı örneklem büyüklüğü almaktadır. Field (2005), faktör analizi sonuçlarının güvenilirliğinin örneklem büyüklüğüne bağlı olarak artacağını, örnekleme büyüdükçe faktör analizi sonuçlarının güvenilirliğinin de yüksek olacağını belirtmektedir. Sönmez'e göre (1999) faktör analizi için uygun örneklem sayısı ölçekte bulunun madde sayısının üç katı olmalıdır. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermekte ve faktör analizinde güvenilir faktörler ortaya çıkarabilmek için 200 kişinin yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak büyük örneklerle çalışmanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Nunnally (1978'den akt. DeVellis, 2016), örneklem büyüklüğü için 300 kişinin yeterli sayıda olduğunu öne sürmektedir. Bunun yanında faktör analizi için örneklem büyüklüğüne karar vermede Kaiser-Meyer-Olkin testinin yapılması, bu testten .60'tan yüksek değer vermesi ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Son olarak faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğünün tespitinde literatürde yer alan ölçütlerden en az ikisinin karşılanması uygun olabileceği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda AFA için bu çalışmada 355 kişiden veri toplanmasının hem Sönmez (1999) hem Nunnally (1978'den akt. DeVellis, 2016) hem de Kline (1994'den akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) tarafından belirtilen kriterlere uygun olduğu söylenebilir. Veri seti için bakılan ilk Kaiser-Mayer-Olkin testi sonucu 884 ve Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da 355 kişilik veri setinin AFA için yeterli büyüklükte örneklem seçimi yapıldığının göstergeleri olabilir.

#### **4.1.7. Ölçek Maddelerini Değerlendirme (Geçerlik Çalışması ve Güvenirlik Hesaplama)**

Ölçek maddelerini değerlendirme iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki geçerlik çalışması ikincisi ise güvenirlik hesaplamadır.

##### **4.1.7.1. Geçerlik Çalışması**

3'lü likert tipinde hazırlanan hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin kapsam, yapı ve görünüş geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği; bir ölçme aracının, bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2010). Bir başka ifade ile kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçme aracının ve ölçme aracındaki her bir maddenin



amaca ne derecede hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 1993). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin kapsam geçerliliği için ilgili alandaki tutum maddeleri incelenerek ve hayat bilgisi dersinin genel özellikleri dikkate alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri ile kapsam geçerliliği desteklenmiştir. Yapı geçerliliği, “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap aramaktır (Büyüköztürk, 2002). Bir başka ifadeyle yapı geçerliliği ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Özellikle psikolojik yapıların, yapı geçerliliğini belirlemek çok kolay değildir ve bunun için istatistiksel tekniklerden yararlanılmaktadır. Söz konusu teknikler faktör çözümlemesi olarak bilinen tekniklerdir. Faktör çözümlemesi doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör çözümlemesi şeklinde iki tema altında ele alınabilmektedir (Yurdubakan, 2010). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliliği için hem açıklayıcı hem de dorulayıcı faktör analizlerinden faydalanılmıştır.

#### **4.1.7.2. Güvenilirlik Çalışması**

Faktör analizi ve madde-toplam korelasyon değerlerine bakılarak ölçekten çıkartılması gereken maddelere karar verilmiştir. Bu maddeler çıkartılarak geriye kalan maddeler ile ölçek için cronbachalpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

#### **4.1.7.3. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Madde Analizi**

Ön uygulama sonrasında SPSS 22.00 paket programına yüklenen veriler istatistiksel olarak ölçek geliştirme için kullanılabilirliği test edilmiş ve madde analizine tabi tutulmuştur. Taslak olarak adlandırılan 28 maddelik ölçekten elde edilen verilere değişik madde analizleri uygulayarak her maddenin nihai ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verilebilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu bağlamda hayat bilgisi dersi tutum ölçeğindeki maddeleri analiz etmek için alt ve üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ile madde toplam korelasyon analizi yapılmıştır.

##### **4.1.7.3.1. Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi**

Taslak ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için her bir maddenin, alt grup ve üst grup hayat bilgisi dersi tutum puanları ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada yer alan ilk %27 ile son %27’lik grup tespit edilmiştir. Alt grup ve üst grubu belirlemek için örnekleme yer alan 355 kişinin %27’lik bölümü 96 olarak belirlenmiş ve alt grup ve üst grup 96’şar kişiden oluşturulmuştur. Alt grup ve üst grubun puanları arasındaki farka bağımsız gruplar t testi

ile bakılmıştır.

**Tablo 4.2.** Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	X	S	sd	T	P
m1	Alt	96	2,42	0.72	190	-7.501	.000
	Üst	96	2.98	0.14			
m2	Alt	96	2.36	0.82	190	-7.571	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m3	Alt	96	2.38	0.73	190	-6.928	.000
	Üst	96	2.94	0.32			
m4	Alt	96	2.26	0.90	190	-7.653	.000
	Üst	96	2.98	0.20			
m5	Alt	96	2.24	0.84	190	-8.356	.000
	Üst	96	2.98	0.20			
m6	Alt	96	2.34	0.89	190	-6.069	.000
	Üst	96	2.94	0.35			
m7	Alt	96	1.90	0.81	190	-10.683	.000
	Üst	96	2.90	0.42			
m8	Alt	96	2.36	0.84	190	-6.133	.000
	Üst	96	2.93	0.33			
m9	Alt	96	2.26	0.82	190	-7.837	.000
	Üst	96	2.96	0.29			
m10	Alt	96	2.23	0.84	190	-8.162	.000
	Üst	96	2.96	0.25			
m11	Alt	96	2.26	0.80	190	-8.686	.000
	Üst	96	2.98	0.14			
m12	Alt	96	2.22	0.80	190	-9.395	.000
	Üst	96	2.99	0.10			
m13	Alt	96	2.38	0.74	190	-8.025	.000
	Üst	96	2.99	0.10			
m14	Alt	96	2.24	0.79	190	-9.415	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m15	Alt	96	2.38	0.84	190	-7.319	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m16	Alt	96	2.18	0.78	190	-10.320	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m17	Alt	96	2.48	0.70	190	-7.337	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m18	Alt	96	2.04	0.92	190	-8.207	.000
	Üst	96	2.90	0.45			
m19	Alt	96	2.29	0.77	190	-9.053	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m20	Alt	96	2.20	0.72	190	-8.318	.000
	Üst	96	2.90	0.40			
m21	Alt	96	1.53	0.78	190	6.197	.000
	Üst	96	1.02	0.20			
m22	Alt	96	1.98	0.79	190	-12.360	.000
	Üst	96	2.99	0.10			
m23	Alt	96	2.45	0.65	190	-8.105	.000
	Üst	96	2.99	0.10			

m24	Alt	96	2.31	0.73	190	-9.000	.000
	Üst	96	2.99	0.10			
m25	Alt	96	2.41	0.78	190	-5.359	.000
	Üst	96	2.90	0.45			
m26	Alt	96	2.35	0.75	190	-8.396	.000
	Üst	96	3.00	0.00			
m27	Alt	96	2.30	0.78	190	-8.531	.000
	Üst	96	2.99	0.10			
m28	Alt	96	2.55	0.78	190	-5.192	.000
	Üst	96	2.98	0.20			

Taslak ölçekte yer alan maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için her bir maddenin, alt grup ve üst grup hayat bilgisi dersi tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.2'ye göre her bir maddede, madde ortalamaları için t-testi sonuçlarında  $p < 0.05$  olduğu için ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesine katkıda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında 21. maddenin alt grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş ve hem alt grup hem de üst gruptakilerin aritmetik ortalamalarının düşük olduğu hatta iki grupta yer alan öğrencilerin söz konusu maddeye “katılmıyorum” düzeyinde aynı cevabı verdikleri tespiti ile “Hayat bilgisi dersine çalışmak kafa karıştırıyor.” şeklindeki 21. maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

#### 4.1.7.3.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu

Taslak ölçekte yer alan her bir maddenin madde-toplam korelasyon değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 4.3'de verilmiştir.

**Tablo 4.3. Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri**

Madde No	Madde-Toplam Korelasyon Değeri	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon Değeri
m1	.660	m15	.614
m2	.614	m16	.558
m3	.473	m17	.558
m4	.571	m18	.599
m5	.611	m19	.600
m6	.495	m20	.539
m7	.606	m21	.497
m8	.535	m22	.537
m9	.504	m23	.617
m10	.515	m24	.579
m11	.601	m25	.561
m12	.563	m26	.424
m13	.530	m27	.535
m14	.510	m28	.490

Tablo 4.3'e göre ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.424 ile 0.660 arasında değiştiği görülmektedir. Seçer'e göre (2013) madde

faktör yükünün en az .30 olması önerilmektedir. Büyüköztürk ise (2019) ölçekte yer alan madde-toplam korelasyon katsayıları için 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Tablo 4.3'e göre maddelerin toplam korelasyon değerleri .30'dan büyük olduğu için ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı söylenebilir. Nitekim birçok kaynağa göre (Seçer, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk, 2019) madde toplam korelasyon değerine bakarak ölçekten madde çıkarılması önerilmemektedir. 28 maddeden oluşturulan hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin madde toplam korelasyon değerine göre madde çıkarılmamasına karşın açıklanan toplam varyans değerleri ile yamaç-birikinti (scree plot) grafiği ve bileşenler matrisi (compenenet matrix) incelendiğinde ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüş, bileşenler matrisinde birbirinin üstüne binen maddeler tespit edilmiş ve analize baştan tekrarlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde üç kez açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve son açımlayıcı faktör analizinden sonra 3 faktörlü ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin başında yer alan m4, m7, m9, m11, m12, m15, m16, m18, m21, m22, m23 ve m25 maddeleri ölçekten çıkan maddeler olmuştur. Bu sonuçlara ait tablolar ve yorumları aşağıda verilmiştir.

#### 4.1.7.3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

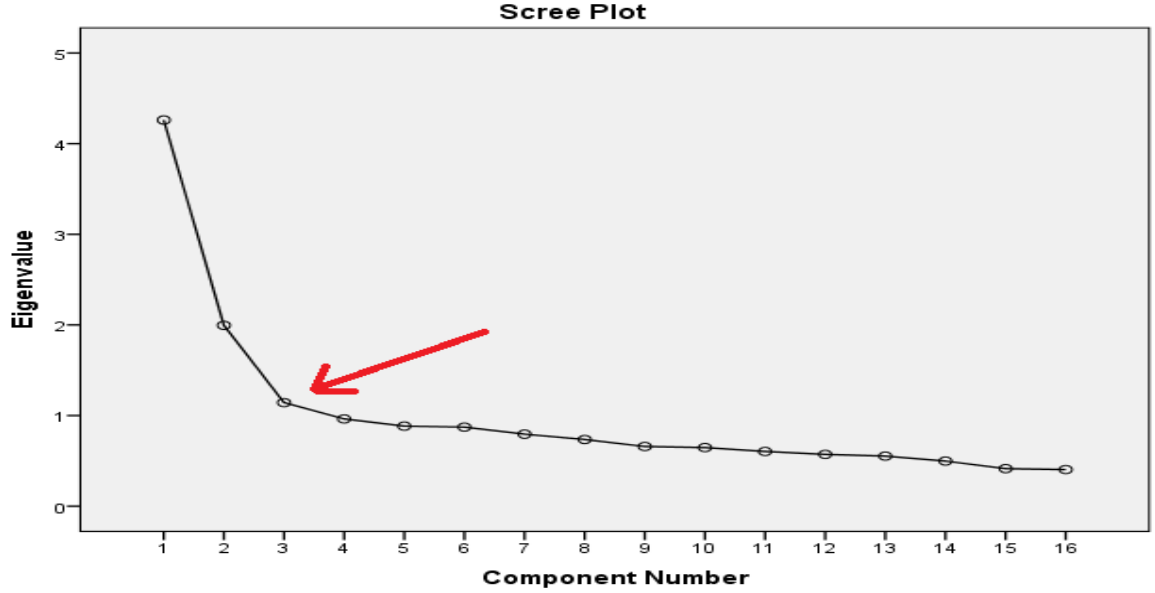
Açımlayıcı (explanatory) faktör analizinde varimax dik döndürme tekniği yapılmıştır. 1. Döndürme yapıldıktan sonra ölçek 5 faktörlü olarak bulunmuştur. Yüksek iki faktör yük değeri arasındaki fark 0.10'dan az olan m4, m9, m11, m18, m23 ve m25 ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra 2. kez varimax dik döndürme işlemi yapıldığında iki faktörde birden yer alan m7, m12, m15, m16 ve m22 maddeleri ölçekten atılmıştır. Daha sonra 16 maddelik ölçek üzerinden 3. kez varimax dik döndürme yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulacak olan 16 maddelik tutum ölçeğinin faktör analizine yeterliliğini test etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Testi hesaplanmıştır. Test sonuçları tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4. Ölçeğin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçümü		.838
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	1235.947
	sd	120
	p	.000

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi sonucu .84 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Bartlett Testi sonucu ise ( $p < .00$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısının 0.60'dan yüksek olması, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin

faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Hayat bilgisi ders tutum ölçeğine ait faktörlerin öz değerlerine (eigen value) dayalı çizgi grafiği (scree plot) ise Grafik 1’de verilmiştir.



**Grafik 1.** Faktörlerin Öz Değerlerine (Eigen Value) Dayalı Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Madde analizleri yapıldıktan ve ölçeğin faktör analizi için uygunluğu araştırıldıktan sonra her bir maddenin ölçekte kalıp kalmayacağını belirlemek için anti-ımaj korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Ölçeğin Anti-İmaj Korelasyon Matrisi

Maddeler	s6	s4	s7	s5	s2	s16	s11	s8	s14	s9	s10	s13	s15	s12	s3	s1
<b>s6</b>	.797 <sup>a</sup>	-.291	-.125	-.212	-.068	-.105	-.082	.064	.061	.018	.018	-.007	-.025	.064	.014	-.072
<b>s4</b>	-.291	.794 <sup>a</sup>	-.240	-.097	-.058	.016	.025	.063	-.121	.012	-.089	-.024	-.006	.012	-.015	.054
<b>s7</b>	-.125	-.240	.847 <sup>a</sup>	-.122	-.120	-.091	.044	-.072	.003	-.061	.070	-.073	-.048	.021	.044	-.036
<b>s5</b>	-.212	-.097	-.122	.842 <sup>a</sup>	-.095	-.161	.020	-.102	-.134	.018	-.056	.038	.065	.020	.002	.023
<b>s2</b>	-.068	-.058	-.120	-.095	.811 <sup>a</sup>	-.246	-.001	.068	.071	-.018	-.002	-.001	-.032	-.052	-.040	-.306
<b>s16</b>	-.105	.016	-.091	-.161	-.246	.830 <sup>a</sup>	.036	-.059	.006	-.075	-.102	-.013	-.045	.031	-.004	.097
<b>s11</b>	-.082	.025	.044	.020	-.001	.036	.814 <sup>a</sup>	-.269	-.157	-.229	-.020	-.133	.103	.028	-.011	-.086
<b>s8</b>	.064	.063	-.072	-.102	.068	-.059	-.269	.823 <sup>a</sup>	-.098	-.009	-.146	.057	-.157	-.049	.048	-.150
<b>s14</b>	.061	-.121	.003	-.134	.071	.006	-.157	-.098	.887 <sup>a</sup>	-.099	-.115	-.031	-.056	-.096	-.066	-.052
<b>s9</b>	.018	.012	-.061	.018	-.018	-.075	-.229	-.009	-.099	.851 <sup>a</sup>	-.240	-.051	-.076	-.100	-.077	.107
<b>s10</b>	.018	-.089	.070	-.056	-.002	-.102	-.020	-.146	-.115	-.240	.868 <sup>a</sup>	-.168	.002	.041	-.089	-.205
<b>s13</b>	-.007	-.024	-.073	.038	-.001	-.013	-.133	.057	-.031	-.051	-.168	.853 <sup>a</sup>	-.176	-.293	-.074	-.138
<b>s15</b>	-.025	-.006	-.048	.065	-.032	-.045	.103	-.157	-.056	-.076	.002	-.176	.853 <sup>a</sup>	-.111	-.150	-.027
<b>s12</b>	.064	.012	.021	.020	-.052	.031	.028	-.049	-.096	-.100	.041	-.293	-.111	.816 <sup>a</sup>	.007	-.046
<b>s3</b>	.014	-.015	.044	.002	-.040	-.004	-.011	.048	-.066	-.077	-.089	-.074	-.150	.007	.890 <sup>a</sup>	-.112
<b>s1</b>	-.072	.054	-.036	.023	-.306	.097	-.086	-.150	-.052	.107	-.205	-.138	-.027	-.046	-.112	.821 <sup>a</sup>

Ölçekteki her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmayacağını kararı için ölçüt sunan anti-imağ korelasyon matrisi incelendiğinde her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalacağı anlaşılmaktadır. Anti-imağ korelasyon matrisinde köşegeni (satırda ve sütunda aynı numaralı maddenin kesiştiği noktalar) söz konusu maddelerin kesişim noktasını göstermektedir ve buradaki değerlerin 0.5'in üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2018). Tablo 4.5 incelendiğinde matrisin köşegenlerindeki değerlerin .79 ile .89 arasında değer aldığı ve bu değerlerin beklenen değerin üzerinde olduğu görüldüğünden ölçekteki 16 maddenin faktör çözümlemesinde yer almasına karar verilmiştir.

#### 4.1.7.3.3.1. Madde-Toplam Puan Korelasyonu

Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulacak olan 16 maddelik tutum ölçeğinde yer alan her bir maddenin madde-toplam korelasyon değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No (ESKİ)	Madde No (YENİ)	Madde-Toplam Korelasyon Değeri	Madde No (ESKİ)	Madde No (YENİ)	Madde-Toplam Korelasyon Değeri
s5	<b>s4</b>	.457	s20	<b>s12</b>	.433
s6	<b>s5</b>	.509	s24	<b>s13</b>	.549
s8	<b>s6</b>	.532	s26	<b>s14</b>	.459
s10	<b>s7</b>	.462	s27	<b>s15</b>	.440
s13	<b>s8</b>	.486	s28	<b>s16</b>	.353
s14	<b>s9</b>	.428	s3	<b>s3</b>	.312
s17	<b>s10</b>	.504	s1	<b>s1</b>	.411
s19	<b>s11</b>	.581	s2	<b>s2</b>	.482

Tablo 4.6'ya göre ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.312 ile 0.581 arasında değiştiği görülmektedir. Seçer'e göre (2013) madde faktör yükünün en az .30 olması önerilmektedir. Büyüköztürk ise (2019) ölçekte yer alan madde-toplam korelasyon katsayıları için 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Tablo 4.6'ya göre maddelerin toplam korelasyon değerleri .30'dan büyük olduğu için ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı söylenebilir.

#### 4.1.7.3.3.2. Ölçeğin Faktör Yapısı

Ölçeğin faktör yapısını açıklamada yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'da verilmiştir.

**Tablo 4.7. Ölçeğin Faktör Özellikleri**

	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
	$\lambda^2$	$\Sigma\lambda^2$	$\lambda^2$	$\Sigma\lambda^2$	$\lambda^2$	$\Sigma\lambda^2$
s6	0.728	0.530	0.040	0.002	-0.020	0.000
s4	0.671	0.450	0.078	0.006	0.033	0.001
s7	0.666	0.444	0.047	0.002	0.129	0.017
s5	0.66	0.436	0.255	0.065	-0.093	0.009
s2	0.569	0.324	-0.029	0.001	0.397	0.158
s16	0.567	0.321	0.122	0.015	0.132	0.017
s11	0.031	0.001	0.758	0.575	0.080	0.006
s8	0.081	0.007	0.677	0.458	0.147	0.022
s14	0.129	0.017	0.638	0.407	0.187	0.035
s9	0.084	0.007	0.587	0.345	0.277	0.077
s10	0.204	0.042	0.574	0.329	0.364	0.132
s13	0.096	0.009	0.289	0.084	0.675	0.456
s15	0.089	0.008	0.106	0.011	0.649	0.421
s12	-0.078	0.006	0.150	0.023	0.636	0.404
s3	0.054	0.003	0.140	0.020	0.538	0.289
s1	0.235	0.055	0.292	0.085	0.520	0.270
<b>Özdeğer</b>		2.659		2.427		2.315
<b>Açıkladığı Varyans (%)</b>		16.600		15.200		14.500
<b>Toplam Varyans (%)</b>				46.30		

Tablo 4.7’de açımlayıcı faktör analizine göre geliştirilen ölçeğin toplam varyansın %46.30’unu açıkladığı, her bir faktörün en az %2 özdeğere sahip olduğu; yine her bir faktörün toplam varyansın en az %14’ünü açıkladığı, her bir faktörün en az beş madde ile temsil edildiği, toplam 16 sorudan ve üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kline (1994) ölçme aracıyla açıklanan varyans oranının en az %40 oranında olması gerektiğini belirtmektedir. Tablo 4.7’de ölçeğin toplam varyansın %46.30’unu açıkladığı anlaşılmakta ve bu değer belirlenen sınırın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin beklenen açıkladığı toplam varyans oranının üzerinde olduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinde yer alan 16 madde üzerinden yapılan döndürülmüş bileşen analizi sonuçları (madde numarası, madde içeriği, maddelere ait ortak faktör varyansı, faktörler ve maddelerin faktörler altında aldığı faktör yük değerleri) Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8. Faktör Analizine Yönelik Döndürülmüş Temel Bileşen Analizi Sonuçlar**

Madde Numarası	Ortak Faktör Varyansı (Extraction)	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
s6	.532	.728		
s4	.457	.671		
s7	.462	.666		
s5	.509	.660		
s2	.482	.569		
s16	.353	.567		
s11	.581		.758	
s8	.486		.677	
s14	.459		.638	
s9	.428		.587	
s10	.504		.574	
s13	.549			.675
s15	.440			.649
s12	.433			.636
s3	.312			.538
s1	.411			.520

Tablo 4.8 incelendiğinde her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları .31 ile .58 arasındaki değeri aldığı görülmektedir. Bu tablodaki ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları değerlerinin .30'dan büyük olduğu anlaşıldığından ölçekteki maddelerden herhangi birinin ölçekten çıkarılması söz konusu değildir. Nitekim Kalaycı (2009) ortak varyansı açıklamada faktörlerin her birinin en az .30 değerinde olması gerektiğini belirtmektedir.

Yine Tablo 4.8'de ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu ve birinci faktörü s2, s4, s5, s6, s7 ve s16 maddelerinin oluşturduğu, bu maddelerin faktör yüklerinin .57 ile .73 arasında olduğu tespit edilmiştir. İkinci faktörü s8, s9, s10, s11 ve s14 maddelerinin oluşturduğu, bu maddelerin faktör yüklerinin .57 ile .76 arasında olduğu belirlenmiştir. Üçüncü faktörü ise s1, s3, s12, s13 ve s15 maddelerinin oluşturduğu, bu maddelerin faktör yüklerinin .52 ile .68 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizine göre elde edilen üç faktörün kendi aralarındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Faktörlerin Korelasyon Sonuçları**

	Faktör1	Faktör2	Faktör3
Faktör1	1		
Faktör2	.306**	1	
Faktör3	.274**	.538**	1

Tablo 4.9, hayat bilgisi dersi tutum ölçeğini oluşturan üç faktörün birbiri ile korelasyonel bir ilişkiye sahip olduğunu bir başka ifade ile faktörlerin birbiri ile anlamlı



düzeyde ilişkili olduğunu ve değerlerin .27 ile .54 arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Seçer'e (2013) göre her bir faktör arasındaki korelasyon katsayısının .90 ve üzerine çıkması çoklu bağıntı problemine işaret edeceğinden önerilmemektedir. Dolayısıyla Tablo 4.9'da verilen değerler, ölçeğin çoklu bağıntı problemine sahip olmadığını da göstermektedir. Bununla birlikte Tablo 4.9'da verilen değerler, her alt faktörün ayrı bir özelliği ölçtüğünü de gösterdiği söylenebilir.

#### 4.1.7.3.3.3. Ölçeğin Güvenirliği

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin güvenilirliğine test-tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanarak bakılmıştır. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin hem genel hem de alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerler tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach Alfa
faktör1	6	.740
faktör2	5	.729
faktör3	5	.663
Ölçeğin geneli	16	.807

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin gerekli görülen güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997; Yurtkoru, Çinko ve Durmuş, 2013; Seçer, 2013). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakıldığında birinci ve ikinci alt boyutların güvenirlik katsayılarının .70'in üzerinde olduğu ve buna bağlı olarak ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Üçüncü alt boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Yurtkoru, Sipahi ve Çinko'ya göre (2010) ölçekteki madde sayısının az olması halinde güvenirlik katsayısının .60 ve üzerinde olması ölçümlerin güvenirliği için yeterli görülmektedir. Bu bağlamda üçüncü alt boyutun 5 maddeden oluşuyor olması göz önüne alındığında .66 değerinin güvenirlik için yeterli olduğunu gösterebilir.

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin test-tekrar test güvenirliği için hazırlanan ölçek 61 öğrenciye (40'ı (%65.6) kız ve 21'i (%34.4) erkek; 27'si (%44.3) 2. sınıf, 34'ü (%55.7) 3. sınıf) dört hafta ara ile uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 4. 11'da verilmiştir.

**Tablo 4.11. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Test Tekrar Test Sonuçları**

	Mean	N	S	t	df	p
öntest	43.7049	61	5.20	-.889	60	.377
sontest	44.6885	61	6.56			

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin test-tekrar test sonuçlarına bakıldığında ölçeğin ilk uygulaması ile 4 hafta sonrasındaki uygulama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{60}=-.889$ ;  $p>.05$ ). Buna göre hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin test-tekrar test sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### **4.1.7.3.3. Ölçeğin Faktörlerinin İsimlendirilmesi**

Açımlayıcı faktör analizlerinden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan 3 faktörün isimlendirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Tezbaşaran (1997) maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda birbiriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörlerin belirlendiğini, ortaya çıkan bu faktörlerin kuramsal beklentilere ve birikime dayalı olarak adlandırılması gerektiğini ve bunu yaparken alandaki uzmanların görüşlerinin alınmasının uygun olacağını belirtmiştir. Buna göre ölçekte ortaya çıkan üç faktör tek tek ele alınmış, maddeler tekrar tekrar okunmuş ve isimlendirme yoluna gidilmiştir. İsimlendirme yapılırken ve yapıldıktan sonra 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Böylece hayat bilgisi dersi tutum ölçeğindeki faktörler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir.

Faktör 1. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar

Faktör 2. Hayat Bilgisi Dersi İçeriğine Yönelik Olumlu Tutumlar

Faktör 3. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar

#### **4.1.8. Ölçek Uzunluğunu En Uygun Hale Getirmek**

DeVellis (2016), genel olarak daha kısa ölçeklerin iyi olduğunu çünkü bu ölçeklerin katılımcılara daha az yük yüklediğini belirtmekle birlikte uzun ölçeklerin de daha iyi olduğunu çünkü bu ölçeklerin daha güvenilir olma eğiliminde olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda bu varlıklardan birini maksimize etmenin diğerini azaltacağını ve de bu nedenle ölçek geliştiricinin, kısalık ve güvenilirlik arasındaki en uygun dengeyi sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 16 maddelik hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin ne kısa ne de uzun olduğu söylenemez. Dolayısıyla hayat

bilgisi dersi tutum ölçeğinin hem katılımcılara çok yük yüklemeyeceği hem de güvenilirliği düşük olmayacağı söylenebilir.

#### 4.1.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi için Kırşehir il merkezindeki sekiz farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 153'ü (%58.0) kız ve 111'i (%42.0) erkek olmak üzere toplam 264 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 28 maddeden 16 maddeye düşen hayat bilgisi tutum ölçeği son hali ile uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde Lisrel programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 iken doğrulayıcı faktör analizinde bu değer .88 olarak hesaplanmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4. 12'de verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin DFA Verilerine Göre Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach Alfa
faktör1	6	.770
faktör2	5	.808
faktör3	5	.713
Ölçeğin geneli	16	.882

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerine göre geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin gerekli görülen güvenilirliğe sahip olduğu teyit edilmiştir denilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilere göre hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının da açıklayıcı faktör analizindeki değerlere göre arttığı görülmektedir. Nitekim birinci faktörün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74 iken .77'ye, ikinci faktörün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .73 iken .81'e ve üçüncü faktörün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .66 iken .71'e yükselmiştir.

Lisrel programı kullanılarak elde edilen şekil 4.12'deki diyagramda, DFA sonuçlarına göre elde edilen standardize edilmiş faktörlerin değerleri gösterilmektedir. Örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki değerlerin hiçbiri "1" in üzerinde değildir. Dolayısıyla gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun düzeyde olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized

Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır.

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin DFA sonucunda ölçeğin yapısının ki-kare uyum değerinin ( $\chi^2=228.60$ ,  $sd=101$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren  $\chi^2$  değerinin 228.60, serbestlik derecesinin (df) 101 olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin  $\chi^2/df$  ise 2.26'dir. Bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005, s. 137).

Browne ve Cudeck'e göre (1993) 0.05'in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değeri 0.069 ve Kline'ye göre (2005) 0.10 değerinin altında bir değer aldığı genel olarak olumlu kabul edilen SRMR değeri 0.058 olarak hesaplanmıştır. Brown (2006) ve Byrne'ya göre (2010) RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koymaktadır.

Modelin uygunluğu durumlarında 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005, s. 145) GFI değeri tam 0.90, AGFI değeri ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993) ve Raykov ve Marcoulides'e göre (2006) GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabileceği, 1 değerine daha yakın olmasının uygun olduğu ve negatif değere sahip olmaması gerektiği belirtilmektedir.

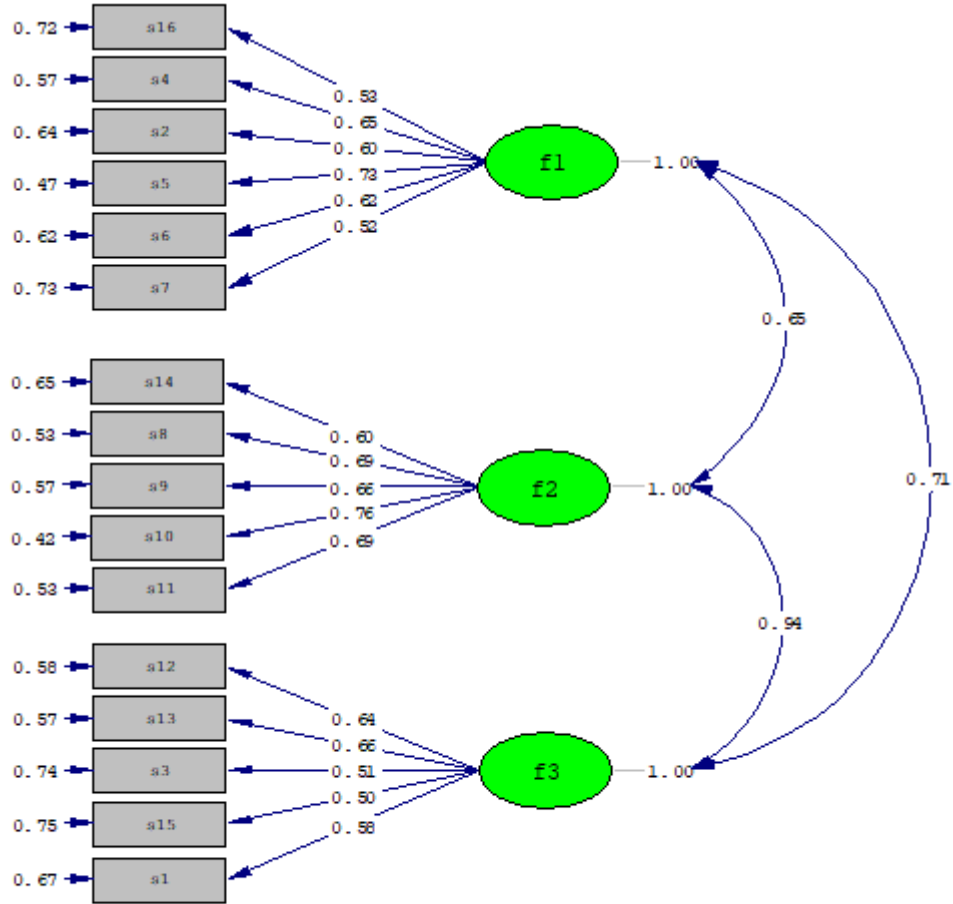
Kline, (2005) ve Raykov ve Marcoulides'e göre (2006) 1'e daha yakın olması gereken NFI değeri 0.93; Byrne, 2010, Raykov ve Marcoulides (2006) ve Brown'a göre (2006) yine 1'e yakın olması gereken CFI değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin yukarıda değerlendirilen DFA verileri Schumacker ve Lomax (2004), Seçer (2013) ve Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından tablolastırılan değerlere göre aşağıdaki şekilde tekrar değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.13. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçları**

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Bulgu	Sonuç
X2/sd	0-2.5	2.5-3	2.26	Mükemmel
RMSEA	≤.05	≤.08	0.069	Kabul Edilebilir
SRMR	≤.05	≤.08	0.058	Kabul Edilebilir
RMR	≤.05	≤.08	0.019	Mükemmel
NFI	≥.95	≥.90	0.93	Kabul Edilebilir
NNFI	≥.95	≥.90	0.95	Mükemmel
CFI	≥.95	≥.90	0.96	Mükemmel
GFI	≥.90	≥.85	0.90	Mükemmel
AGFI	≥.90	≥.85	0.87	Kabul Edilebilir
IFI	≥.95	≥.90	0.96	Mükemmel
RFI	≥.95	≥.90	0.92	Kabul Edilebilir

Tablo 4.13'e göre hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin DFA ile elde edilen verilerinden 5 tanesinin kabul edilebilir ve 6 tanesinin de mükemmel düzeyde sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. DFA ile elde edilen diagram ise Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Chi-Square=228.60, df=101, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

**Şekil 4.1. DFA ile elde edilen uyum diagramı**

#### 4.2. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Nedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek için öğrencilerin hayat bilgisi tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testine tâbi tutulmuştur. Beklenen ortalama likert derecesine bir eklenip ikiye bölünmeden elde edilen sayının madde sayısına çarpımı ile elde edilen değerdir. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği üçlü likert tipinde ve 16 maddede olduğundan  $([3+1]/2*16)$  beklenen ortalama 32 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde yüksekse öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu, öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde düşükse öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu ve öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalamaya karşı anlamlı düzeyde fark oluşturmuyorsa öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Bununla ilgili veriler Tablo 4.14’de sunulmuştur.

**Tablo 4.14. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri**

N	Mean	S	Beklenen Ortalama	df	t	p
290	43.66	5.26	32	289	37.735	.000

Tablo 4.14’e göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ortalaması ile beklenen ortalama arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ( $t_{289}=37.735$ ;  $p<.00$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ortalaması ( $X=43.66$ ) beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde yüksek olduğundan ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

#### 4.3. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Farklı Değişkenlere Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, baba ve annelerinin eğitim durumlarına ve yine baba ve annelerinin mesleklerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunlarla ilgili alt problemler ve bulguları aşağıdaki başlıklarla verilmiştir.

#### 4.3.1. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır.

**Tablo 4.15.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Normallik Testi Sonuçları

Grup	İstatistik	Kolmogorov-Smirnova	
		df	p
kız	.225	136	.000
erkek	.180	154	.000

Tablo 4.15'e göre kız ve erkek öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları dikkate alınmış ve p değerleri incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin p değerleri .05'den küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak kız ve erkeklerin hayat bilgisi dersi tutum puanları arasında anlamlı farkı test etmek için "Mann Whitney U Testi" yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	136	146.87	19974.00	10286.000	.792
Erkek	154	144.29	22221.00		

Tablo 4.16'ya göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ( $U=10286.000$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları kız ya da erkek olmalarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.2. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır.

**Tablo 4.17.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnova		
	İstatistik	df	p
2.sınıf	.232	124	.000
3.sınıf	.185	166	.000

Tablo 4.15'e göre 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tüm gruplardaki öğrenci sayıları 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları dikkate alınmış ve p değerleri incelendiğinde hem 2. sınıf hem de 3. sınıf öğrencilerin p değerleri .05'den küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları arasında anlamlı farkı test etmek için "Mann Whitney U Testi" yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.18'da verilmiştir.

**Tablo 4.18.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3.sınıf	166	160.76	19934.50	8399.500	.007
2.sınıf	124	134.10	22260.50		

Tablo 4.16'ya göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ( $U=8399.500$ ;  $p<.05$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanlarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasının 2. sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin 2. sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.3.3. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Baba Eğitim Düzeylerine Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır.

**Tablo 4.19.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	p	İstatistik	df	p
İlkokul	.154	36	.031	.867	36	.000
Ortaokul	.152	16	.200*	.925	16	.203
Lise	.223	75	.000	.718	75	.000
Üniversite	.215	163	.000	.754	163	.000



Tablo 4.19'a göre öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının babalarının eğitim durumlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenci sayıları 30'un üstünde olanlar için Kolmogorov-Smirnova testi, 30'un altında olan (ortaokul) için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmış ve p değerleri incelendiğinde tüm eğitim düzeylerine ait p değerlerinin .05'den küçük olduğu ve buna bağlı olarak verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı farkı test etmek için "Kruskal Wallis H Testi" yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4.20.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Df	$\chi^2$	p
İlkokul	36	127.18	3	3.584	.310
Ortaokul	16	124.22			
Lise	75	146.61			
Üniversite	163	151.13			

Tablo 4.20'ye göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ( $\chi^2=3.584$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları babalarının eğitim durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.4. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Anne Eğitim Düzeylerine Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin annelerinin eğitim durumlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır.

**Tablo 4.21.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	p	İstatistik	df	p
İlkokul	.187	42	.001	.786	42	.000
Ortaokul	.244	29	.000	.777	29	.000
Lise	.252	77	.000	.722	77	.000
Üniversite	.199	142	.000	.787	142	.000

Tablo 4.21'e göre öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının annelerinin eğitim durumlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenci sayıları 30'un üstünde olanlar için Kolmogorov-Smirnova testi, 30'un altında olan (ortaokul) için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate

alınmış ve p değerleri incelendiğinde tüm eğitim düzeylerine ait p değerlerinin .05'ten küçük olduğu ve buna bağlı olarak verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı farkı test etmek için “Kruskal Wallis H Testi” yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Df	$\chi^2$	p
İlkokul	42	137.14	3	.720	.869
Ortaokul	29	150.43			
Lise	77	149.49			
Üniversite	142	144.80			

Tablo 4.22’ye göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ( $\chi^2=.720$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları annelerinin eğitim durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.5. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Baba Mesleklerine Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin babalarının meslek durumlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır.

**Tablo 4.23. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları**

Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	p	İstatistik	Df	p
İşçi	.166	47	.002	.785	47	.000
Serbest meslek	.213	79	.000	.767	79	.000
Esnaf	.248	62	.000	.744	62	.000
Öğretmen	.275	25	.000	.644	25	.000
Memur	.171	54	.000	.856	54	.000
Çiftçi	.176	23	.061	.905	23	.033

Tablo 4.23’e göre öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının babalarının meslek durumlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir Öğrenci sayıları 30’un üstünde olanlar için Kolmogorov-Smirnova testi, 30’un altında olanlar için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmış ve p değerleri incelendiğinde tüm eğitim düzeylerine ait p değerlerinin .05’den küçük olduğu ve buna bağlı olarak verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile babalarının meslek

durumları arasında anlamlı farkı test etmek için “Kruskal Wallis H Testi” yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir.

**Tablo 4.24.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	df	$\chi^2$	p
İşçi	47	130.34	5	5.660	.341
Serbest meslek	79	142.25			
Esnaf	62	151.73			
Öğretmen	25	168.48			
Memur	54	153.61			
Çiftçi	23	126.83			

Tablo 4.24’ye göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile babalarının meslek durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ( $\chi^2=5.660$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları babalarının meslek durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.6. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Anne Mesleklerine Göre Değişmekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin annelerinin meslek durumlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır.

**Tablo 4.25.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	p	İstatistik	Df	p
Ev hanımı	.247	47	.000	.726	47	.000
İşçi	.171	54	.000	.869	54	.000
Hemşire	.252	26	.000	.859	26	.002
Serbest meslek	.249	40	.000	.710	40	.000
Esnaf	.182	30	.013	.896	30	.007
Öğretmen	.186	11	.200*	.881	11	.108
Memur	.209	82	.000	.727	82	.000

Tablo 4.25’e göre öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının annelerinin meslek durumlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tüm gruptaki öğrenci sayıları 30’un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları dikkate alınmış ve p değerleri incelendiğinde öğretmen dışındaki tüm grupların p değerleri .05’den küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile annelerinin meslek durumları arasında anlamlı farkı test

etmek için “Kruskal Wallis H Testi” yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.26’de verilmiştir.

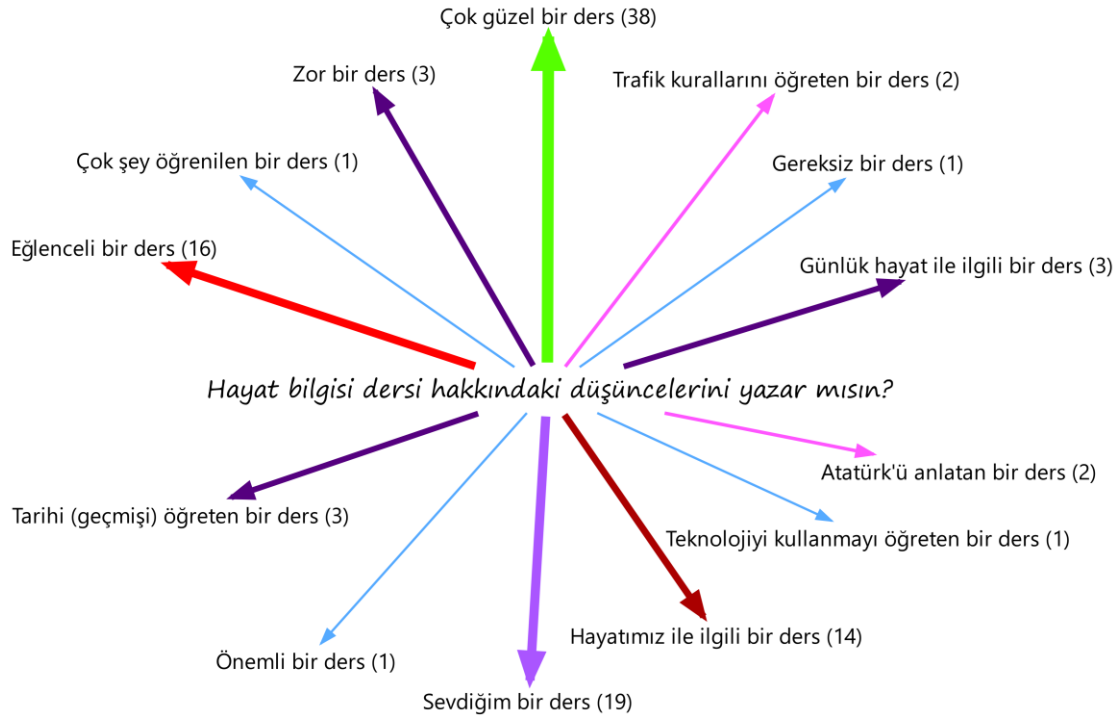
**Tablo 4.26. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	df	$\chi^2$	p
Ev hanımı	47	149.56	6	2.575	.860
İşçi	54	149.93			
Hemşire	26	150.83			
Serbest meslek	40	155.09			
Esnaf	30	128.25			
Öğretmen	11	134.82			
Memur	82	141.63			

Tablo 4.26’ye göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile annelerinin meslek durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ( $\chi^2=2.575$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları annelerinin meslek durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.4. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Hakkındaki Düşünceleri Nedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel veri toplanan boyutunda ilk alt problemi “İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkındaki düşünceleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 4.2. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Hakkındaki Düşünceleri**

Şekil 4.2'ye göre ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “çok güzel bir ders” ifadesi 38 kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi 19 kez ile “sevdiğim ders”, 16 kez ile “eğlenceli bir ders”, 14 kez ile “hayatımız ile ilgili bir ders”, üçer kez ile “tarihi (geçmiş) öğreten bir ders”, “günlük hayat ile ilgili bir ders” ve “zor bir ders” kategorilerinin izlediği görülmektedir. “Atatürk’ü anlatan bir ders” ve “trafik kurallarını öğreten bir ders” kategorileri ikişer kez ile “önemli bir ders”, “çok şey öğrenilen bir ders”, “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders” ve “gereksiz bir ders” kategorileri ise birer kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

***“Çok güzel bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-E-Murat: “Çok güzel.”

2-E-Buğra: “Hayat bilgisi çok güzel bir ders çok şey öğrendim.”

3-E-Selçuk: “Çok güzel.”

3-E-Murat Cem: “Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.”

3-E-Hüseyin: “Hayat bilgisinin güzel olduğunu düşünüyorum.”

3-E-Tahsin: “Çok güzel bir ders.”

2-K-Demet: “Bence güzel bir ders.”

2-K-Büşra: “Güzel bir ders.”

2-K-Ekin: “Bence çok güzel bir ders.”

2-K-Elçin: “Hayat bilgisi dersi çok güzel bir ders.”

3-K-Fatma: “Çok güzel bir ders.”

***“Sevdiğim bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Kemal: “Çok seviyorum, çok eğleniyorum.”

3-E-Recep: “Hayat bilgisini çok seviyorum.”

3-E-Hakan: “Hayat bilgisini çok seviyorum. Hem de çok eğlenceli bir ders.”

3-K-Ebru: “Hayat bilgisi dersini seviyorum. Hayat bilgisi dersinin akıcı ve güzel bir ders olduğunu düşünüyorum.”

3-K-Sevda: “Ben hayat bilgisini çok seviyorum ve onu yaparken çok eğleniyorum.”

3-K-Tuğçe: “Hayat bilgisini seviyorum. Hayat bilgisinin güzel bir ders olduğunu düşünüyorum.”

3-K-Pınar: “Hayat bilgisi dersini seviyorum.”

3-K-Gamze: “Hayat bilgisi dersini seviyorum. Çok güzel etkinlikler var.”

2-K-Nursena: “Hayat bilgisi en sevdiğim ders. Hayat bilgisini çok seviyorum.”

2-K-Buse: “Bu dersi çok seviyorum.”

***“Eğlenceli bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

3-K-Reyhan: “Hayat bilgisi dersini çok seviyorum ve çok eğlenceli.”

3-K-Sevda: “Ben hayat bilgisini çok seviyorum ve onu yaparken çok eğleniyorum.”

2-K-Canan: “Çok güzel ve eğlenceli bir derstir.”

2-K-Sena: “Çok güzel, eğlenceli, zevklidir.”

3-E-Kemal: “Çok seviyorum, çok eğleniyorum.”

3-E-Fatih: “Hayat bilgisi çok eğlendiğim derslerden biridir. Bütün dersleri çok seviyorum.”

3-E-Menderes: “Güzel bir ders. Eğlenceli ve zevk verici şeyler içeriyor.”

2-E-Mehmet: “Eğlenceli, güzel, öğretici bir ders.”

***“Hayatımız ile ilgili bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-E-Bayram: “Bilmem, bana hayatı öğretiyor.”

3-K-Serpil: “Hayat bilgisi dersi herkesin bildiği gibi bize hayatı anlatır.”

3-E-Uğurcan: “Bize hayatımızda yaşayabileceğimiz şeyleri öğrettiği için bu dersi seviyorum.”

3-E-Abdulkadir: “Çok güzel, hayatımızı öğretiyor.”

3-E-Selçuk: “Hayatımızda veya günlük yaşantımızda ne yapmamız gerektiğini öğreniyorum.”

3-E-Kerem: “Hayatımızı kolaylaştırır.”

***“Günlük hayat ile ilgili bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Selçuk: “Hayatımızda veya günlük yaşantımızda ne yapmamız gerektiğini öğreniyorum.”

3-E-Hüseyin: “Hayatımızdan örneklerin olmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.”

***“Tarihi (geçmiş) öğreten bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-K-Selcan: “Çok güzel ve eski şeyleri anlatıyor.”

3-E-Murat Cem: “Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.”

2-E-Muammer: “Güzel, tarih ile teknolojiyi anlatıyor.”

***“Zor bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-E-Burak: “Biraz zor.”

3-E-Onur: “Çok işleriz, çok zordur, bazı konuları çok zor olabiliyor.”

3-E-Uğurcan: “Bazı yerleri zordur.”

***“Atatürk’ü anlatan bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Murat Cem: “Çok güzel bir ders eğlenceli tarihi ve Atatürk’ü anlatıyor.”

2-K-Sena: “Hayat bilgisinde kurallar, Atatürk, trafik kuralları vardır.”

***“Trafik kurallarını öğreten bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-K-Sena: “Hayat bilgisinde kurallar, Atatürk, trafik kuralları vardır.”

***“Teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-E-Muammer: “Güzel, tarih ile teknolojiyi anlatıyor.”

***“Çok şey öğrenilen bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

2-E-Buğra: “Hayat bilgisi çok güzel bir ders, çok şey öğrendim.”

***“Önemli bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

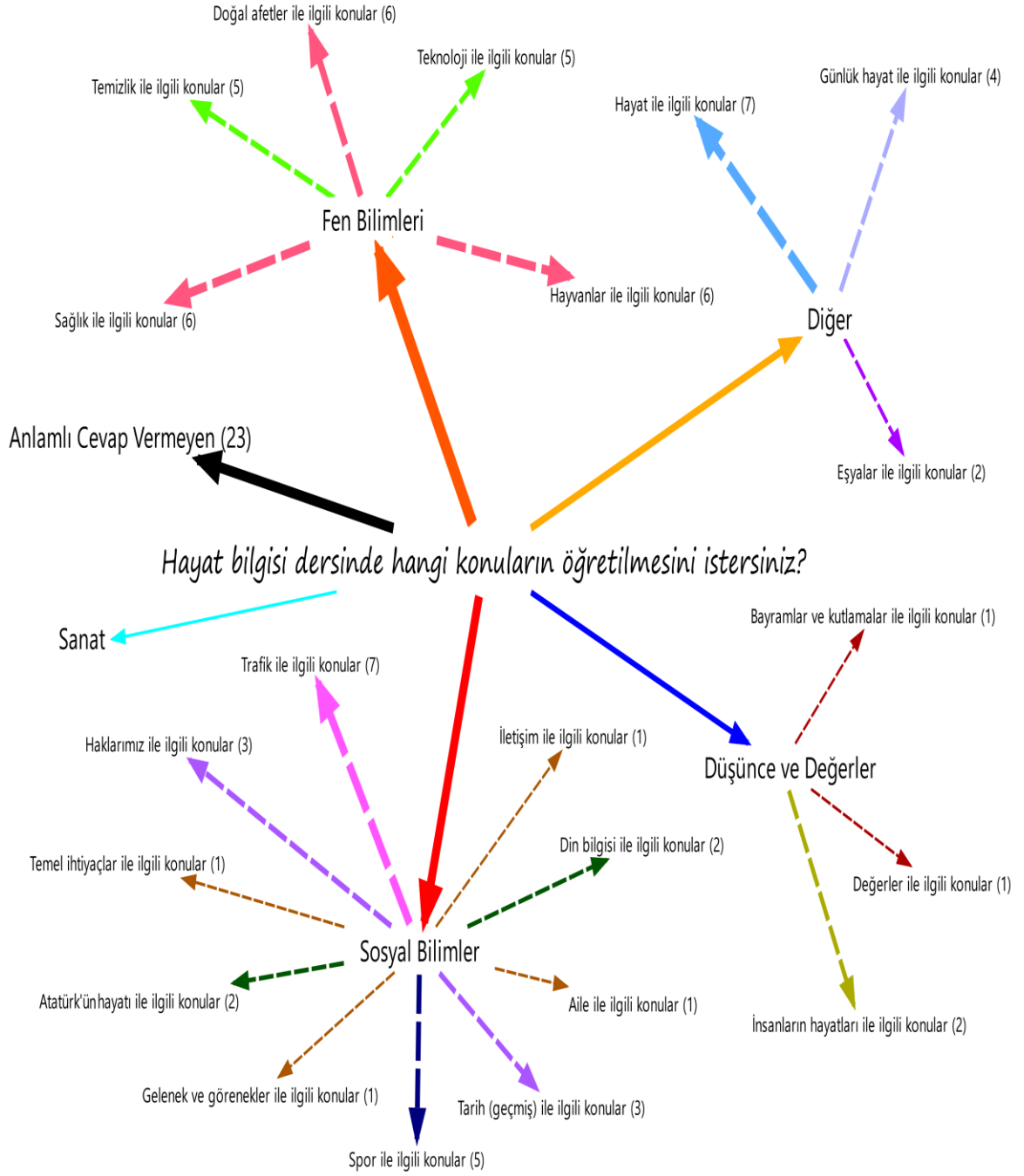
3-E-Şenol: “Hayat bilgisi önemli bir ders.”

***“Gereksiz bir ders” kategorisine ifade örnekleri:***

3-K-Hatice: “Bence çok gereksiz bir ders.”

#### 4.5. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenmek İstedikleri Konular Nelerdir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel veri toplanan boyutunda ikinci alt problemi “İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular nelerdir? şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.



*Şekil 4.3. İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenmek İstedikleri Konular Hakkındaki Düşünceleri*



Şekil 4.3'e göre ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular hakkındaki düşüncelerinin 6 ana kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “fen bilimleri” beş alt kategoriye sahiptir. Bu kategorilerden “sağlık ile ilgili konular”, “hayvanlar ile ilgili konular” ve “doğal afetler ile ilgili konular” altışar kez, “teknoloji ile ilgili konular” ve “temizlik ile ilgili konular” beşer kez ifade edilmiştir.

“Sosyal bilimler” kategorisi on alt kategoriye sahiptir. “Trafik ile ilgili konular” kategorisi 7 kez, “spor ile ilgili konular” kategorisi 5 kez, “haklarımız ile ilgili konular” ve “tarih (geçmiş) ile ilgili konular” kategorileri üçer kez, “din bilgisi ile ilgili konular” ve “Atatürk'ün hayatı ile ilgili konular” kategorileri ikişer kez, “aile ile ilgili konular”, “gelenek ve görenekler ile ilgili konular”, “temel ihtiyaçlar ile ilgili konular” ve “iletişim ile ilgili konular” kategorileri birer kez ifade edilmiştir.

“Düşünce ve değerler” kategorisi üç alt kategoriye sahiptir. “İnsanların hayatları ile ilgili konular” kategorisi 2 kez, “bayramlar ve kutlamalar ile ilgili konular” ve “değerler ile ilgili konular” kategorileri birer kez ifade edilmiştir.

“Sanat” kategorisine ait bir ifade tespit edilmemiştir.

“Diğer” başlıklı kategori üç alt kategoriye sahiptir. “Hayat ile ilgili konular” kategorisi 7 kez, “Günlük hayat ile ilgili konular” kategorisi 4 kez ve “Eşyalar ile ilgili konular” kategorisi 2 kez ifade edilmiştir.

2. soruya verdikleri cevaplar soru ile ilgili olmayan öğrenciler “Anlamlı Cevap Vermeyen” kategorisinde yer almış ve bu öğrencilerin sayısı ise 23'tür. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

***“Fen Bilimleri” kategorisine ifade örnekleri:***

“Fen Bilimleri” kategorisi beş alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***“Sağlık ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-K-Fatma: “Sağlık olmasını isterim.”

3-K-Özlem: “Sağlık konusunun olmasını isterim.”

3-K-Hatice: “Sağlık konusuna yer verilmesini isterim.”

3-E-Selçuk: “Sağlık konularının olmasını isterim.”

3-E-Abdülkadir: “Sağlık konusuna yer verilmesini isterim.”

**“Hayvanlar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:**

3-K-Huriye: “Hayvanlar konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Fatma: “Hayvanlar konusunun olmasını isterim.”

3-K-Özlem: “Hayvanlar konusunun olmasını isterim.”

**“Doğal afetler ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:**

3-E-Yusuf: “Doğal afet sırasında neler yapacağımızın öğretilmesi.”

3-K-Ebru: “Doğal afetlere hazırız konusunun öğretilmesini isterim.”

3-E-Kerem: “Doğal afetler konusunun olmasını isterim.”

3-E-Recep: “Deprem anında neler yapmamız gerektiğinin öğretilmesini isterim.”

**“Teknoloji ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:**

3-E-Selçuk: “Bilgi teknoloji konusunu isterim.”

3-E-Abdülkadir: “Teknoloji konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Huriye: “Bilgi teknoloji konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Fatma: “Bilgi teknoloji konusunun olmasını isterim.”

**“Temizlik ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:**

3-E-Selçuk: “Temizlik konusunu isterim.”

3-E-Uğurcan: “Temizlik ile ilgili bilgiler isterdim.”

3-K-Huriye: “Temizlik konusuna yer verilmesini isterim.”

3-K-Fatma: “Temizlik konusunu isterim.”

**“Sosyal Bilimler” kategorisine ifade örnekleri:**

“Sosyal Bilimler” kategorisi on alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***“Trafik ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

2-K-Canan: “Trafik konusunun olmasını isterdim.”

2-E-Volkan: “Trafik kurallarını isterdim.”

2-E-Ömer: “Trafik kurallarını isterdim.”

2-K-Sena: “Trafik kuralları.”

3-E-Uğurcan: “Trafik kurallarının öğretilmesini isterdim.”

***“Spor ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-K-Özlem: “Spor konusunun olmasını isterim.”

3-E-Abdülkadir: “Spor dallarının öğretilmesini isterim.”

3-K-Huriye: “Spor konularının olmasını isterim.”

3-K-Fatma: “Spor konularının olmasını isterim.”

***“Haklarımız ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

2-E-Volkan: “Haklarımızı öğrenmek isterim.”

2-E-İsmail: “Haklarım nelerdir?”

2-E-Mehmet: “Haklarımız.”

***“Tarih (geçmiş) ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Murat Cem: “Eski kitapları, eski yaşamları.”

2-E-Buğra: “Hayat bilgisi dersinde tarihin öğretilmesini isterdim.”

***“Din ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

2-K-Ekin: “Din bilgisinden de bir konu olmasını isterdim.”

2-K-Demet: “Din bilgisi öğretilmesini isterdim.”

***“Atatürk’ün hayatı ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Kerem: “Atatürk’ün yaşantısını.”

2-E-Buğra: “Atatürk ile ilgili konular isterim.”

***“Aile ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

2-K-Şevkiye: “Ailemiz ile ilgili konuların anlatılmasını isterdim.”

***“Gelenek ve görenekler ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Kerem: “Gelenek ve görenekleri isterim.”

***“Temel ihtiyaçlar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-K-Sevda: “Temel ihtiyaçlarımızın öğretilmesi.”

***“İletişim ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

2-K-Nursena: “Hayat bilgisinde toplumsal iletişim olmalıdır.”

***“Düşünce ve Değerler” kategorisine ifade örnekleri:***

“Düşünce ve Değerler” kategorisi üç alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***“İnsanların hayatları ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Kemal: “İnsanların hayatını öğrenmek isterdim.”

***“Bayramlar ve kutlamalar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Uğurcan: “Milli ve dini bayramların kutlamasıyla ilgili şeylerin öğretilmesini isterdim.”

***“Değerler ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Tahsin: “Hayat bilgisi dersinde değerler gibi konuların olmasını isterdim.”

***“Diğer” kategorisine ifade örnekleri:***

“Diğer” kategorisi üç alt kategoriye sahiptir. Bu kategoriler ile ilgili örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***“Hayat ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-E-Ünal: “Hayata dair konuları öğrenmek istiyorum.”

3-E-Adem: “Hayata dair bilgiler vermesini isterim.”

2-K-Büşra: “Hayatta ne olup bittiğini gösteren bir konu isterdim.”

3-E-Menderes: “Hayat hakkında bilgileri öğrenmeyi isterdim.”

***“Günlük hayat ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:***

3-K-Özlem: “Günlük yaşam kurallarını öğrenmek isterdim.”

3-E-Selçuk: “Günlük yaşam kurallarını öğrenmek isterim.”

3-K-Fatma: “Günlük yaşam kurallarını öğrenmek isterdim.”

**“Eşyalar ile ilgili konular” kategorisine ifade örnekleri:**

3-E-Sinan: “Eşyalarımız konusunu işlemek isterdim.”

2-E-Buğra: “Hayat bilgisi dersinde bana tarihi eşyaları öğretmelerini isterim.”

**“Anlamlı Cevap Vermeyenler” kategorisine ifade örnekleri:**

2-E-Muammer: “Yeni konu istemiyorum.”

2-E-Mustafa: “Dondurmalar ne zamandan beri var?”

3-K-Dudu: “Hayat bilgisinin de Türkçe gibi olmasını isterim.”

3-K-Aycan: “Benim için farketmez. Ben bütün konuları severim.”

2-K-Hande: “Hayat bilgisi dersinde eğlenceli konular isterdim.”

2-K-Bengisu: “Hayat bilgisi dersinde tüm konuların öğretilmesini isterdim.”

3-E-Hüseyin: “Konuları uygulamalı olarak öğrenmek isterim.”

2-K-Seçkin: “Hepsinin öğretilmesini isterdim.”

2-K-Kezban: “Bütün konuları severim.”

2-K-Elçin: “Hayat bilgisi dersinde ne olacaksa o konuyu isterdim.”

2-K-Rukiye: “Aynılarının öğretilmesini isterim.”

2-K-Gamze: “Hepsini isterdim. Çünkü hepsi bir şeyler öğretiyor.”

3-K-Reyhan: “Hayat bilgisi dersinde kolay ve zor kavramlar isterdim.”

3-E-Fatih: “Hayat bilgisi dersinde zor konular işlemek isterdim.”

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgulardan varılan sonuçlara ve tartışmalarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme amacıyla olan bu çalışmada De Vellis (2016) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde izlenen adımlar aşağıdaki gibidir.

1. Ölçme aracının maddelerinin oluşturulmasında ilk olarak ilkokul 2. ve 3. sınıftan onar öğrenciye hayat bilgisine yönelik düşüncelerini yazdırma, tutum ile ilgili literatürün taranması, benzer anket maddelerinin incelenmesi ve literatürdeki diğer ilkokul dersleri ile ilgili tutum ölçeklerinin gözden geçirilmesi aşamaları ile yapılmıştır.

2. Ölçüm formatı için likert tipi ölçme formatı belirlenmiş ve oluşturulan 32 madde içerik geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Nitekim Karasar'a göre (2005) içerik geçerliği, ölçme aracındaki soruların ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçmek istediği alanı temsil edip etmediği ile ilgilidir ve bu durum "uzman görüşü"ne göre tespit edilebilmektedir. Sönmez'e göre (1999) belirlenen olası davranışların yerindeliği için en az üç en fazla yedi uzmandan görüş alınmalıdır. Bu çalışmada iki dil uzmanı ve altı alan uzmanının görüşü alınmıştır.

3. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçeğin ön uygulama formunda 28 madde yer almış ve bu form 355 öğrenciye uygulanmıştır. Sönmez'e göre (1999) faktör analizi için uygun örneklem sayısı ölçekte bulunun madde sayısının üç katı olmalıdır. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermekte ve faktör analizinde güvenilir faktörler ortaya çıkarabilmek için 200 kişinin yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak büyük örneklemle çalışmanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk. 2010). Nunnally (1978'den akt. DeVellis, 2016), örneklem büyüklüğü için 300 kişinin yeterli sayıda olduğunu öne

sürmektedir. Bu bağlamda ele alındığında 28 maddelik form için belirlenen 355 kişinin hem 10 katı büyüklüğüne hem yeterli görülen 200 ve 300 sayısını karşıladığı görülmektedir. Bununla birlikte faktör analizi için örneklem büyüklüğüne karar vermede Kaiser-Mayer-Olkin testinin yapılması, bu testin .60'tan yüksek değer vermesi ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Son olarak faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğünün tespitinde, literatürde yer alan ölçütlerden en az ikisinin karşılanmasının uygun olabileceği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda AFA için bu çalışmada 355 kişiden veri toplanmasının hem Sönmez (1999) hem Nunnally (1978'den akt. DeVellis, 2016) hem de Kline (1994'den akt. Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010) tarafından belirtilen kriterlere uygun olduğu söylenebilir. Veri seti için bakılan ilk Kaiser-Mayer-Olkin testi sonucu .884 ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da 355 kişilik veri setinin AFA için yeterli büyüklükte örneklem seçimi yapıldığının göstergeleridir.

4. Hazırlanan hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin kapsam, yapı ve görünüş geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği, bir ölçme aracının, bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2010). Bir başka ifade ile kapsam geçerliliği, bir bütün olarak ölçme aracının ve ölçme aracındaki her bir maddenin amaca ne derecede hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 1993). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin kapsam geçerliliği için ilgili alandaki tutum maddeleri incelenerek ve hayat bilgisi dersinin genel özellikleri dikkate alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri ile kapsam geçerliliği desteklenmiştir.

Yapı geçerliliği, “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap aramaktır (Büyüköztürk, 2002). Bir başka ifadeyle yapı geçerliliği ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliliği için hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizlerinden faydalanılmıştır.

5. Taslak olarak adlandırılan 28 maddelik ölçekten elde edilen verilere değişik madde analizleri uygulayarak her maddenin nihai ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verilebilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu bağlamda alt ve üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ile madde toplam korelasyon analizi yapılmıştır.

Taslak ölçekte yer alan maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için her bir maddenin, alt grup ve üst grup hayat bilgisi dersi tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında 21. maddenin alt grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş ve hem alt grup hem de üst gruptakilerin aritmetik ortalamalarının düşük olduğu hatta iki grupta yer alan öğrencilerin söz konusu maddeye “katılmıyorum” düzeyinde aynı cevabı verdikleri tespiti ile “Hayat bilgisi dersine çalışmak kafa karıştırıyor.” şeklindeki 21. maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.424 ile 0.660 arasında değiştiği görülmektedir. Seçer’e göre (2013) madde faktör yükünün en az .30 olması önerilmektedir. Büyüköztürk ise (2019) ölçekte yer alan madde-toplam korelasyon katsayıları için 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Ölçekteki maddelerin toplam korelasyon değerleri .30’dan büyük olduğu için ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı söylenebilir. Nitekim birçok kaynağa göre (Seçer, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk, 2019) madde toplam korelasyon değerine bakarak ölçekten madde çıkarılması önerilmemektedir. 28 maddeden oluşturulan hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin madde toplam korelasyon değerine göre madde çıkarılmamasına karşın açıklanan toplam varyans değerleri ile yamaç-birikinti (scree plot) grafiği ve bileşenler matrisi (compenenet matrix) incelendiğinde ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüş, bileşenler matrisinde birbirinin üstüne binen maddeler tespit edilmiş ve analize baştan tekrarlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde üç kez açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve son açımlayıcı faktör analizinden sonra 3 faktörlü ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

6. Ölçekteki her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmayacağını kararı için ölçüt sunan anti-imaaj korelasyon matrisi incelenmiş ve her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalacağı anlaşılmıştır. Anti-imaaj korelasyon matrisinde köşegeni (satırda ve sütunda aynı numaralı maddenin kesiştiği noktalar) söz konusu maddelerin kesişim noktasını göstermektedir ve buradaki değerlerin 0.5’in üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2018). Geliştirilen ölçeğin anti-imaaj matrisinin köşegenlerindeki değerlerin .79 ile .89 arasında değer aldığı ve bu değerlerin beklenen değer üzerinde olduğu görüldüğünden ölçekteki 16 maddenin faktör çözümlemesinde yer almasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerlerinin



0.312 ile 0.581 arasında değiştiği görülmektedir. Seçer'e göre (2013) madde faktör yükünün en az .30 olması önerilmektedir. Büyüköztürk ise (2019) lęekte yer alan madde-toplam korelasyon katsayıları için 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Tablo 4.6'ya göre maddelerin toplam korelasyon değerleri .30'dan büyük olduğu için lęekten ęıkarılmasına gerek olmadığı söylenbilir.

7. Açımlayıcı faktör analizine göre geliştirilen lęeęin toplam varyansın %46.30'unu ağıkladığı, her bir faktörün en az %2 özdeğere sahip olduğu, yine her bir faktörün toplam varyansın en az %14'n ağıkladığı, her bir faktörün en az beş madde ile temsil edildiği, toplam 16 sorudan ve ę faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kline (1994) lęme aracıyla açıklanan varyans oranının en az %40 oranında olması gerektiğini belirtmektedir. lęeęin toplam varyansın %46.30'unu ağıkladığı anlaşılmakta ve bu değerin belirlenen sınırın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda lęeęin beklenen ağıkladığı toplam varyans oranının üzerinde olduğu söylenbilir.

8. lęekte yer alan her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları .31 ile .58 arasındaki değeri aldığı görülmektedir. Ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları değerlerinin .30'dan büyük olduğu anlaşıldığından lęekteki maddelerden herhangi birinin lęekten ęıkarılması söz konusu değildir. Nitekim Kalaycı (2009) ortak varyansı açıklamada faktörlerin her birinin en az .30 değerinde olması gerektiğini belirtmektedir.

9. Hayat bilgisi dersi tutum lęeęini oluşturan ę faktörün birbiri ile korelasyonel bir ilişkiye sahip olduğunu bir başka ifade ile faktörlerin birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve değerlerin .27 ile .54 arasında geręekleřtięini göstermektedir. Seçer'e (2013) göre her bir faktör arasındaki korelasyon katsayısının .90 ve üzerine ęıkması ęoklu bağıntı problemine işaret edeceğinden önerilmemektedir. Dolayısıyla elde edilen değerler, lęeęin ęoklu bağıntı problemine sahip olmadığını da göstermektedir. Bununla birlikte elde edilen değerler, her alt faktörün ayrı bir özelliği lętęn de gösterdiği söylenbilir.

10. Hayat bilgisi dersi tutum lęeęinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre lęeęin gerekli görülen güvenirliğe sahip olduğu söylenbilir. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması lęmlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997; Yurtkoru, ęinko ve Durmuş, 2013; Seçer, 2013). Hayat bilgisi dersi tutum lęeęinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç

tutarlık katsayısına bakıldığında birinci ve ikinci alt boyutların güvenilirlik katsayılarının .70'in üzerinde olduğu ve buna bağlı olarak ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Üçüncü alt boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Yurtkoru, Sipahi ve Çinko'ya göre (2010) ölçekteki madde sayısının az olması halinde güvenilirlik katsayısının .60 ve üzerinde olması ölçümlerin güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bu bağlamda üçüncü alt boyutun 5 maddeden oluşuyor olması gözönüne alındığında .66 değerinin güvenilirlik için yeterli olduğunu gösterebilir.

11. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin test-tekrar test sonuçlarına bakıldığında ölçeğin ilk uygulaması ile 4 hafta sonrasındaki uygulama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin test-tekrar test sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

12. Açımlayıcı faktör analizlerinden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan 3 faktörün isimlendirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Tezbaşaran (1997) maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda birbiriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörlerin belirlendiğini, ortaya çıkan bu faktörlerin kuramsal beklentilere ve birikime dayalı olarak adlandırılması gerektiğini ve bunu yaparken alandaki uzmanların görüşlerinin alınmasının uygun olacağını belirtmiştir. Buna göre ölçekte ortaya çıkan üç faktör tek tek ele alınmış, maddeler tekrar tekrar okunmuş ve isimlendirme yoluna gidilmiştir. İsimlendirme yapılırken ve yapıldıktan sonra 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Böylece hayat bilgisi dersi tutum ölçeğindeki faktörler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir.

Faktör 1. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar

Faktör 2. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar

Faktör 3. Hayat Bilgisi Dersi İçeriğine Yönelik Olumlu Tutumlar

13. DeVellis (2016), genel olarak daha kısa ölçeklerin iyi olduğunu çünkü bu ölçeklerin katılımcılara daha az yük yüklediğini belirtmekle birlikte uzun ölçeklerin de daha iyi olduğunu çünkü bu ölçeklerin daha güvenilir olma eğiliminde olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda bu varlıklardan birini maksimize etmenin diğerini azaltacağını ve de bu nedenle, ölçek geliştiricinin, kısalık ve güvenilirlik arasındaki en uygun dengeyi sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 16 maddelik hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin ne kısa ne de uzun olduğu söylenemez. Dolayısıyla hayat

bilgisi dersi tutum ölçeğinin hem katılımcılara çok yük yüklemeyeceği hem de güvenilirliği düşük olmayacağı söylenebilir.

14. Doğruyıcı faktör analizi için 264 öğrenciden toplanan veriler Lisrel programı yardımıyla kullanılmıştır.

15. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerine göre geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin gerekli görülen güvenilirliğe sahip olduğu teyit edilmiştir denilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerine göre hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının da açıklayıcı faktör analizindeki değerlere göre arttığı görülmektedir. Nitekim birinci faktörün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74 iken .77'ye, ikinci faktörün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .73 iken .81'e ve üçüncü faktörün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .66 iken .71'e yükselmiştir.

16. DFA sonuçlarına göre örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki değerlerin hiçbiri "1" in üzerinde değildir. Dolayısıyla gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun düzeyde olduğu söylenebilir.

17. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin DFA sonucunda ölçeğin yapısının ki-kare uyum değerinin ( $\chi^2=228.60$ ,  $sd=101$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren  $\chi^2$  değerinin 228.60, serbestlik derecesinin (df) 101 olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin  $\chi^2/df$  ise 2.26'dir. Bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005, s. 137).

18. Browne ve Cudeck'e göre (1993) 0.05'in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değeri 0.069 ve Kline'ye göre (2005) 0.10 değerinin altında bir değer aldığında genel olarak olumlu kabul edilen SRMR değeri 0.058 olarak hesaplanmıştır. Brown (2006) ve Byrne'ya göre (2010) RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koymaktadır.

19. Modelin uygunluğu durumlarında 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005, s. 145) GFI değeri tam 0.90; AGFI değeri ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993) ve Raykov ve Marcoulides'e göre (2006) GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabileceği, 1 değerine daha yakın olmasının uygun olduğu ve negatif değere sahip olmaması gerektiği belirtilmektedir.

20. Kline (2005) ve Raykov ve Marcoulides'e göre (2006) 1'e daha yakın olması gereken NFI değeri 0.93; Byrne (2010), Raykov ve Marcoulides (2006) ve Brown'a göre (2006) yine 1'e yakın olması gereken CFI değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

21. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin yukarıda değerlendirilen DFA verileri Schumacker ve Lomax (2004), Seçer (2013) ve Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından tablolaştırılan değerlere göre aşağıdaki şekilde tekrar değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.13. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçları**

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Bulgu	Sonuç
X <sup>2</sup> /sd	0-2.5	2.5-3	2,26	Mükemmel
RMSEA	≤.05	≤.08	0,069	Kabul Edilebilir
SRMR	≤.05	≤.08	0,058	Kabul Edilebilir
RMR	≤.05	≤.08	0.019	Mükemmel
NFI	≥.95	≥.90	0,93	Kabul Edilebilir
NNFI	≥.95	≥.90	0,95	Mükemmel
CFI	≥.95	≥.90	0,96	Mükemmel
GFI	≥.90	≥.85	0,90	Mükemmel
AGFI	≥.90	≥.85	0,87	Kabul Edilebilir
IFI	≥.95	≥.90	0,96	Mükemmel
RFI	≥.95	≥.90	0,92	Kabul Edilebilir

Tablo 4.13'e göre hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin DFA ile elde edilen verilerinden 5 tanesinin kabul edilebilir ve 6 tanesinin de mükemmel düzeyde sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen yukarıdaki sonuçlara göre bu çalışmada geliştirilen tutum ölçeğinin ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiği söylenebilir.

## 4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanları ortalaması (X=43.66) beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde yüksek olduğundan ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde yüksektir. Trawers (1982) tutumu bireylerin bir şeye yönelik olumlu yaklaşım ya da ondan kaçınma eğilimi olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu bir yaklaşım içinde oldukları söylenebilir. Nitekim Tiryaki (2018) de yapmış olduğu çalışmada ilkokul 3. sınıf

öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu tespit araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

### **4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri cinsiyet durumu, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın meslek durumuna göre farklılaşmadığı bir başka ifade ile değişmediği fakat öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, 2. sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Tiryaki (2018) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerini incelediği çalışmasında da benzer şekilde cinsiyet durumuna, anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin hayat bilgisine yönelik tutum düzeylerinin değişmediğini tespit etmiştir.

Bunun yanında Konak (2012) demokratik tutum üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin demokratik tutum puanlarının cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailelerinin aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bağlamda cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailelerinin aylık geliri değişkenlerinin tutum düzeyi üzerine etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar araştırmanın cinsiyet durumuna, anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin hayat bilgisine yönelik tutum düzeylerinin değişmediği sonucunu desteklediği görülmektedir. Bunun yanında 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak açıklanabilir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin gelişim adımları bakımından 2. sınıf öğrencilerine göre bir adım daha yukarıda olması onların hayat bilgisi dersini anlamaları ve anlamlandırmalarında etkili olabilir. Özellikle zihinsel gelişim açısından bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha çok somut işlemler döneminde olması bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

### **4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma**

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı tespit edilmiştir.

Bu kategorilerden “çok güzel bir ders (38)” en çok ifade edilen kategori olurken bu kategoriyi “sevdiğim ders (19)” ve “eğlenceli bir ders (16) kategorilerinin izlediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin nitel veri analizi sonunda ortaya çıkarılan bu görüşlerinin nicel veri

analizi ile elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim tutum düzeyinin belirlendiği nicel boyutta öğrencilerin hayat bilgisine yönelik tutum düzeylerinin olumlu yönde yüksek olduğu sonucu elde edilmişti. Bununla birlikte Tiryaki (2018)'nin çalışmasında da ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmişti. Bu bağlamda ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin nitel olarak ortaya çıkan “çok güzel bir ders (38)”, “sevdiğim ders (19)” ve “eğlenceli bir ders (16)” şeklindeki sonucun hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin nicel yollarla elde edilen sonuçlarla paralel sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sonuçların birbirini desteklediği söylenebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinden; “hayatımız ile ilgili bir ders (14)”, “tarihi (geçmiş) öğreten bir ders (3)”, “günlük hayat ile ilgili bir ders (3)”, “Atatürk’ü anlatan bir ders (3)”, “trafik kurallarını öğreten bir ders (3)”, “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders (3)” ve “çok şey öğrenilen bir ders (3)” ifadelerinin dersin içeriği ile ilgili olduğu görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinin alanyazındaki tanımları incelendiğinde dersin hayatı öğretmek şeklinde bir misyonu olduğu ve hayat bilgisi dersinde kazandırılacak özelliklerin hayatın içinden ve yaşamda kullanılabilir olması gerektiği anlaşılmaktadır (Baymur, 1937; Nas, 2003; İnal, 2009; Karabağ, 2009; Gültekin, 2015; Tay, 2017: 6). Öğrencilerin “hayatımız ile ilgili bir ders (14)” ve “günlük hayat ile ilgili bir ders (3)” şeklindeki nitel betimlemelerinin bu duruma uygun olduğu söylenebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinden; “tarihi (geçmiş) öğreten bir ders (3)”, “Atatürk’ü anlatan bir ders (3)”, “trafik kurallarını öğreten bir ders (3)”, ve “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders (3)” şeklindeki betimlemelerinin hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan konularla ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim tarihi (geçmiş) öğrenme ile ilgili olarak birinci sınıfta yer alan “**HB.1.5.2. Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.**” ve üçüncü sınıfta yer alan “**HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.** (Yakın çevresinde bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihî çarşılar, köprüler, millî parklar vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.)” (MEB, 2018) kazanımları ile ilgili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde birinci sınıfta yer alan “**HB.1.5.5. Atatürk’ün hayatını bilir.** (Görsel ve işitsel materyallerle Atatürk’ün doğum yeri, anne ve babasının adı, ölüm yeri ve Anıtkabir üzerinde durulur.)”, ikinci sınıfta yer alan “**HB.2.5.3. Atatürk’ün çocukluğunu**

**araştırır.** (Atatürk'ün başarılı bir öğrenci olması, ailesine değer vermesi ve çocukluk anıları üzerinde durulur.)” ve üçüncü sınıfta yer alan **“HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.** (Atatürk'ün arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışması, başkalarının görüşlerine değer vermesi; kararlılık, akıl yürütme, inandırıcılık, insan, vatan ve millet sevgisi gibi özellikleri üzerinde durulur.)” kazanımlarının öğrencilerin “Atatürk'ü anlatan bir ders (3)” betimlemesini desteklediği ya da kaynağı olduğu söylenebilir.

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan **“HB.1.4.2. Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler.** (Trafik kavramından hareketle kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış yaptığı davranışlar üzerinde durulur.)”, **“HB.1.4.3. Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.** (Karşıya geçme, yaya kaldırımı olan ve olmayan yerlerde yürüme ve yaya olarak trafikte görünürlükle ilgili önlemleri alma üzerinde durulur. Trafik işaret levhalarının (dur, geç, yaya geçidi, dikkat, okul geçidi, bisiklet giremez gibi çocuğun yaşamıyla doğrudan ilişkili olanlar) olduğu ve işaretlerin olmadığı yerlerde ne yapacağını bilme (alt ve üst geçitler, yaya geçitleri, okul geçitleri, ışıklı trafik işaret cihazlarının ve trafik polislerinin olduğu yerler, duran bir aracın önünden ve arkasından geçmeme vb.) ele alınır.)”, **“HB.2.4.3. Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur.** (İhtiyaç duyduğunda nasıl ve kimlerden yardım isteyeceği ile ihtiyaç duyanlara yardım ederken nelere dikkat etmesi gerektiği üzerinde durulur.)”, **“HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.** (Öğrencilerin güvenliği için öncelikli olan trafik işaretleri ve işaret levhaları (yaya geçidi, okul geçidi, ışıklı trafik işaret cihazı, mecburi yaya yolu, yaya giremez, kontrolsüz demir yolu geçidi ve bisiklet giremez vb.) üzerinde durulur.)”, **“HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.”**, **HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek”** kazanımlarının çocukların hayat bilgisi dersini “trafik kurallarını öğreten bir ders (3) olarak görmesinin kaynağı olduğu söylenebilir. Nitekim 2018 programında birinci sınıfta 2, ikinci sınıfta 1 ve üçüncü sınıfta 3 kazanımın trafik ile ilgili olduğu görülmektedir. Yine 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan **“HB.1.4.6. Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır.** (Bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, oyun konsolu ve elektrikli ev aletleri gibi elektronik araç ve gereçlerin güvenli kullanımı üzerinde durulur. İnternet ve bilgisayar oyunları gibi teknoloji bağımlılığına neden olabilecek durumlar karşısında dikkatli olunması gerektiği vurgulanır.)”, **“HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur.** (Teknolojik ürünlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda

*çevresindekileri gerekli durumlarda nezaket kuralları çerçevesinde uyarması üzerinde durulur.)”, “HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.” kazanımlarının öğrencilerin hayat bilgisi dersini “teknolojiyi kullanmayı öğreten bir ders (3) olarak görmesinin kaynağı olduğu söylenebilir.*

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma**

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konuların 6 ana kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Fen Bilimleri kategorisinde sağlık, hayvanlar, doğal afetler, teknoloji ve temizlik konularını öğrenmek isteyen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ilgili konuları hali hazırdaki hayat bilgisi dersinde öğrendikleri 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’ndan anlaşılmaktadır. Nitekim sağlıkla ilgili olarak 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda doğrudan “sağlıklı hayat” adında bir ünite yer almaktadır. Benzer şekilde “doğada hayat” ünitesinin ana konularından birini hayvanlar ile ilgili konular oluşturmaktadır. Bununla birlikte 2. sınıf “doğada hayat” ünitesinde doğal afetler konusunun yer aldığı da görülmektedir. Doğal afetlerle ilgili olarak 3. sınıfta yer alan HB.3.4.6 kazanımını da belirtmek yerinde olabilir. Teknoloji ile ilgili olarak hem birinci hem de ikinci sınıfta yer alan “güvenli hayat” ünitesinin kazanımlarında teknoloji konusuna yer verildiği buna ek olarak 3. sınıftaki “evimizde hayat” ünitesinde de teknolojinin konu edinildiği görülmektedir (MEB, 2018). Temizlik ile ilgili olarak birinci sınıfın ilk dört ünitesinde konuların olduğu görülebilir. Yine 2. ve 3. sınıfta da “sağlıklı hayat” ünitesinde temizlik ile ilgili konular söz konudur. Buna ek olarak yine 2. sınıf ilk ünite de temizlik ile ilgili konular mevcuttur (MEB, 2018). Sonuç olarak öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri fen bilimleri kategorisinde yer alan tüm konuların hayat bilgisi programında yer aldığı görülmektedir.

Sosyal bilimler kategorisinde trafik, spor, haklarımız, tarih, din, Atatürk’ün hayatı, aile, gelenek ve görenekler, temel ihtiyaçlar ve iletişim konularını öğrenmek isteyen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ilgili konuları hali hazırdaki hayat bilgisi dersinde öğrendikleri 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’ndan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’ndaki ünitelerle ilişkisi aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Konu Başlıkları	Sınıflar														
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Okulumuzda Hayat	Evimizde Hayat	Sağlıklı Hayat	Güvenli Hayat	Ülkemizde hayat	Doğada Hayat									
Trafik									X	X	X				
Spor	X						X	X						X	
Haklarımız						X			X					X	
Tarih (geçmiş)												X		X	
Din												X	X		
Atatürk'ün hayatı												X	X	X	
Aile				X	X	X									
Gelenek ve görenekler													X		
Temel ihtiyaçlar				X	X	X									
İletişim	X	X	X	X	X	X	X		X		X				

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri sosyal bilimler kategorisine ait konuların “doğada hayat” ünitesi dışındaki üniteler yoluyla öğrenilebileceği görülmektedir.

2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular başlığında oluşan bir diğer kategori düşünce ve değerler şeklindedir. Bu başlık altında insanların hayatlarını, bayramları, kutlamaları ve değerleri öğrenmek istenildiği görülmektedir. Bayramlar ve kutlamalar ile ilgili konuların 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda 1. ve 2. sınıfta yer alan “ülkemizde hayat” ünitesi ile öğrenilebildiği görülmektedir. Değerler ile ilgili konuların ise zaten programın yapısı gereği var olan kök değerlerin eğitimi ile mümkün olabileceği söylenebilir. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular arasında betimledikleri “insanların hayatları ile ilgili konular” kategorisine özel olarak programda yer verilmediği görülmekle birlikte (MEB, 2018) ders kitaplarında yer yer konularla ilgili kişilerin hayat hikâyelerinden bahsedildiği görülebilir.

Hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular ile ilgili oluşturulan hayat ile ilgili konular, günlük hayat ile ilgili konular ve eşyalar ile ilgili konular kategorilerinin de 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı içinde var olduğu söylenebilir.

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konulara genel olarak bakıldığında ifade edilen hemen hemen tüm konuların mevcut program tarafından karşılanabilir olduğu söylenebilir. Bu konular içinde yer alan

“insanların hayatları ile ilgili konular” başlığının ders kitaplarında yer aldığı fakat programda yer almadığı sonucuna varılabilir.

## 5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Her ne kadar birçok ders için tutumu belirlemeye yönelik tutum ölçeği var ise de yapılacak çalışmalarda diğer dersler için geçerli ve güvenilir tutum ölçeği hazırlanması önerilebilir. Çünkü literatürde bazı tutum ölçeklerinin uzun yıllar öncesinde hazırlandığı ve bazılarının güncelliğini yitirdiği söylenebilir.

Bu çalışmada 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıflara göre tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi. 2. sınıfı okutan ve okutacak olan öğretmenlerin bu durumdan hareketle hayat bilgisi dersine yönelik 2. sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerini artırmaya yönelik etkinliklerde bulunması önerilebilir.

Çalışmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin ne olduğu araştırıldı ve öğrencilerin hayat bilgisi ile ilgili düşüncelerinin dersin genel özellikleriyle örtüştüğü sonucuna ulaşıldı. Benzer şekilde ilkokuldaki diğer dersler için de öğrencilerin düşüncelerinin neler olduğu araştırılabilir ve böylece ders tanımlaması ile öğrencilerin düşüncelerini örtüşüp örtüşmediği test edilebilir.

Bu araştırmada 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde hangi konuları öğrenmek istedikleri belirlendi ve öğrencilerin öğrenmek istediği konuların zaten mevcut programda yer aldığı görüldü. Fakat bu betimlemelerde hayat bilgisi dersinin sanat boyutu ile ilgili öğrencilerin merak ettikleri bir konu olmadığı görüldü. Yapılacak olan başka bir çalışma ile öğrencilerin neden sanat ile ilgili konuları betimlemedikleri araştırılabilir. Bu bağlamda derinlemesine bir çalışma yapılması ve bunun ya mülakat (görüşme) ya da odak grup görüşmesi yoluyla gerçekleştirilmesi önerilebilir. Yine bu boyutta öğrencilerin insanların hayatlarını öğrenmek istedikleri fakat bunun mevcut programda birebir yer almadığı sonucuna ulaşıldı. Bu bağlamda da program yapımcıların bu boyutu dikkate alması önerilebilir. Öğretmenlerin de bu isteği dikkate alarak ilgili konularda önemli kişileri öğrencilerine öğretmeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abu-Nair, N. S. (2011). Teachers' Democracy Practices in The Point of View of High School Students in Jordan. *Education*, 131 (4), 830-844.
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 27-58.
- Ak Tefek, F. (2016). *Hayat Bilgisi Dersindeki Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Edinim Durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (1), 54-55.
- Akçatepe, A. G. ve Ulubey, Ö. (2013). 1948 İlkokul Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* içinde (109-133). Ankara: Yargı.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2015*. Ankara: Pegem.
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 36-51.
- Alazzi, K. F. (2012). To What Extent The Social Studies Curriculum in Jordan Promote Core-Democratic Values: Knowledge, Skills, And Participation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 1-10.
- Almog, O. ve Zipora, S. (2007). Teachers' Democratic And Efficacy Beliefs and Styles of Coping With Behavioural Problems Of Pupils With Special Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129
- Al-Zubi, M. A. (2018). The Degree of Practicing Democracy in the EFL Classroom According to Perceptions of Instructors. *English Language Teaching*, 11(1), 136-140.

- Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, (15), 11-17.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 42-48.
- Aslan, C. (2004). *Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baymur, A. F. (1937). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Baysal, E. D. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Bektaş, M. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Bektaş, M. (2009). Hayat Bilgisi Dersinin Dünü Bugünü. Selahattin Öğülmüş (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* içinde (13-29). Ankara: Pegem.
- Belet, Ş. D. (1999). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bıkmaz, F. (2013). 1926 İlkemtepler (Müfredat) Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* içinde (109-133), Ankara: Yargı.
- Bilasa, P. (2016). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Tarihsel Gelişimi. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı, (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretim* içinde (23-60). Ankara: Pegem.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Bilgin, M. (2006). Bedensel ve Devinsel Gelişim. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde. Ankara: Pegem.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Geliştirilen Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Doğa Algularına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Brommer, G. S ve Horn G. S. (1985), *Art in Your World*. Davis Publications. Massachusetts: Inc. Worcester.
- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessingmodel Fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Budak, Ç. (2010). *Türkiye’de İlkokul Programları ve Yabancı Uzmanların İlkokul Programlarına Olan Etkisi (1923-196)*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş, ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, Barbara M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. New York: Routledge.

- Can, N. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem.
- Ceylan, T. (2016). *Hayat Bilgisi Dersinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çelik, Z. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımseverlik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetintaş Evcimik, S. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal Bilgilerde Düşünme ve Soru Sorma Becerileri. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (399–435). Ankara: Pegem.
- De Vellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. Newbury Park: Sage.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Maarif.
- Dincer Çengeloğlu, G. (2005). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duman, O. A. (2013). *Bilişsel Koçluk Yönteminin Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Durmuş, T. (2017). *Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin, Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Dündar, H. (2003). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, H. (2007). *Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, Ş. (2002). İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Tarihsel Gelişimi. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 11-18.
- Ekinci Işık, D. (2007). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı.
- Erbil, D, G. (2014). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Demokratik Tutum Ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 221-232.
- Erkan, S. (1996). Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları ve Hayat Bilgisi Programı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 220, 19-24.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Yorum Sanat.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.

- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London & Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Gecit, Y., Şeyihoğlu, A., ve Kartal, A. (2011). Hayat Bilgisi Dersinde Çalışma Yapraklarının Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi ve Başarıları Üzerine Etkisi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2, (2), 15-24.
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye’de İlköğretimin Gelişimi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Gökmenoğlu, T. (2015). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4 (7), 121-136.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Kitaplarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun Yaşamından Dünyaya Açılan Pencere: Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Mehmet Gültekin (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (15-42). Ankara: Nobel.
- Gültekin, M. (2015). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara. Nobel.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenme Süreçlerine Yansımaları*. Doktora 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*, 33, 169-180



- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi: İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Güven, A. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum Örneği)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, M. G. (2010). *Türkiye’de İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla Öğretim Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- http1: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Fen\\_bilimleri](https://tr.wikipedia.org/wiki/Fen_bilimleri) adresinden 11.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi: Tanımı, Amacı ve Doğası. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı, (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Verso.
- Jöreskog, Karl, G. ve Sörbom D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya.
- Kabapınar, Y. (2009) “Prospective Teachers’ Ideas about the Methodology of Social Sciences/ History and Purpose of Social Studies Teaching: Evaluation of “Us” Through “Others”, *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8 (1), 108-120

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri ve Değer Algıları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kalaycı, N. (2004). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim; Hükümet Programları ve Uygulamalar*. İstanbul: MEB.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Applied Multivariate Statistical Techniques*. Ankara: Asil.
- Kalafatçı, Ö. (2017). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karabağ, G. (2009). Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi. Bayram Tay (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde. Ankara: Maya.
- Karabağ, G. S. (2009). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Göre İçerik. Selahiddin Öğülmüş (Ed.). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* içinde. Ankara: Pegem.
- Karaca, H. N. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının 2005 Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Becerileri Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatekin, K. (2016). Hayat Bilgisi Öğretiminde Doğa ve Çocuk. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı, (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (53-96). Ankara: Pegem.
- Karslı, M. D. (2003). Öğretmenliğin Temel Kavramları. Mehmet Durdu Karslı (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Pegem.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.

- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma). *Turkish Studies*, 7(2), 693-706.
- Keskin, Y., Öksüz, Y., Gelen, İ., ve Yılmaz, H. B. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Evrensel Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması (Samsun İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 351-374.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa ile İlgili Konuların Öğretilmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kılıç, D. (2001). Eğitim Programlarının Felsefi Boyutlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(9), 389-392.
- Kılıç Özün, S. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kline, Rex, B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2. Ed). New York. Guilford Press.
- Kocaoluk F. ve Kocaoluk M. Ş. (1998). *İlköğretim Okulu Programı*. İstanbul: Milsan.
- Konak, A. (2012). *İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Ders İçi Etkinliklerinin Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz Baylav, H. (1997). *İlkokul Fen Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı Ve Laboratuvar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı.
- Küçük, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet.

- Marginson, S. (2009). The Knowledge Economy And Higher Education: A System For Regulating The Value Of Knowledge. *Innovación Educativa*, 9(47), 63-71.
- MEB (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB (2005). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.2.3. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=30> adresinden 25.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1, 2. ve 3. sınıflar Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=244> adresinden 25.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2017) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2. ve 3. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201771714145934303HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%201-3.pdf> adresinden 09.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2015). *İlköğretim 1, 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Eğitim programı ve Kılavuzu*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Mızıkacı, F. ve Şahin, Alkın, S. (2013). 1998 İlköğretim Programı. F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* içinde (109-133). Ankara: Yargı.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: SAGE.
- Nas, R. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Ezgi.

- Ocak, G. ve Beydoğan, H.Ö. (2005). İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 109- 135.
- Oktay, Mahmut (1996). *Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der.
- Onur, V. (2009). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Kazanımlarının Ulaşılabilirlik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkalp, E., Arıcı, H., Aydın, O., Bayraktar, R., Uzunöz, A., ve Erkal, B. (2004). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM-Eğitim.
- Özden, Y. (2006). *2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM.
- Özsoy, S. (2004). Eşitlikçi Bir Eğitim Deneyimi Olarak Köy Enstitüleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(7), 4-25.
- Palavan, Ö. (2012). *Hayat Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Parlak, Y. (2011). *Tarih Öğretiminde Güdümlü Küçük Grup Tartışmasının Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. ve Pedahzur, A. (2006). Democratic Attitudes Among High-School Pupils: The Role Played By Perceptions of Class Climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- Pryor, C. R. ve Pryor, B. W. (2005). Preservice teachers' attitudes and beliefs about democratic classroom practice: Influences on intentions for pedagogical integration. *Current Issues in Education*, 8(6).
- Raykov, T. ve Marcoulides, George A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, Birey ve Doğaya Bütüncül Bakış: Hayat bilgisi. Mehmet Gültekin, (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (1-14), Ankara: Nobel.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M. ve Yılar, R. (2017). Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 16(3), 992-1006.
- Sarwar, M., Yousuf, M.I. ve Hussain, S. (2010). Attitude Toward Democracy in Pakistan: Secondary School Teachers' Perceptions. *Journal of College Teaching and Learning*, 7, (3),33-45.
- Saylan, G. (1998). *Demokrasi ve Demokrasi Düşüncesinin Gelişmesi*. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. London: Psychology Press.
- Seçer, İ. (2013) *SPSS ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem.
- Sipahi, B., Çinko, M. ve Yurtkoru, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Ankara: Beta Basım.
- Sönmez, V. (1997). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı.

- Sönmez, V. (1999). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem.
- Tavşancıl, E (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Tay, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını. Refik Turan, ve Kadir Ulusoy, (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri içinde* (1-18). Ankara: Pegem.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, (8)27, 461-487.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın Bilgisi. Bayram Tay (Ed.). *Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (1-42). Ankara: Pegem.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Başarıya Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12) 84-110.
- Tekin H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap
- Temur, H. (2004) *Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tengilimoğlu, Ö. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarıyla Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tolan, B. (1991). *Toplum Bilimlerine Giriş / Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Adım.
- Trawers, R. M. W. (1982). *Essentials of Learning. The New Cognitive Learning For Students of Education*. NY: Macmillan.
- Turgut, F. (1997). *Tutumların Ölçülmesi*. Ankara: Yayınlanmamış Ders Notları.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Tıpkı.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Türe, E. (2013). 1936 İlkokul Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* içinde (80-100). Ankara: Yargı.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye de Çağdaş Sanat Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme Süreci ve Başlıca Yapılanmalar*. Gazi Üniversitesi 1. Sanat Eğitimi Sempozyumu. Ankara, (1-23).
- Uğraş, H. (2011). *Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ulubey, Ö. (2013). 1924-1926 İlk Mektepler Müfredat Programlarının Geliştirildiği Dönemde Türkiye'nin Görünümü. F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* içinde (25-32). Ankara: Yargı.



- Ulubey, Ö. ve Koçer, E. (2013). 1968 İlkokul Programı. F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi örneği* içinde (s. 144-162), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ural, S. N. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Empatik Eğilim Düzeylerine Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ülgen, G. (1997) *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım.
- Wilhelmson, L. and Döös, M. (2016). Joint Principalship: A Potential Support For Democratic Practice in Schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016, (1), 1-11.
- Yağcı, E., Başar, T. ve Aşkın, İ. (2016). Hayat Bilgisi Dersinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 61-72, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.004>.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz Bilim Kampında Yapılan Etkinlik Temelli Doğa Eğitiminin İlköğretim 4 ve 5. Sınıftaki Çocukların Doğa Algılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Yasavur, H. (2013). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Malatya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Yavuz, A. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersinde Bilişim Teknolojileri Destekli Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Ders Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yurdubakan, İ. (2010) Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. Mehmet Gömleksiz ve Serdar Erkan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel.
- Yurtkoru, S., Çinko, M. ve Durmuş, B. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Ankara: Beta Basım.
- Zayimoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-251.



## **EKLER**



**EK 1: Veri Toplama Aracı**

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket “İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın başarı ile sonuçlandırılabilmesi, siz değerli öğrencilerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle her anket sorusunu lütfen dikkatle okuyarak size göre doğru olan seçeneğin olduğu yere (X) işareti koyarak cevaplandırınız. Hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkı için şimdiden teşekkür ederim.

### Kişisel Bilgi Formu

**Cinsiyeti** : I. Kız ( ) II. Erkek ( )

**Sınıfı** : I. 2. Sınıf ( ) II. 3. Sınıf ( )

#### Eğitim Durumu

##### *Baba;*

- I. Okur Yazar Değil ( )  
II. Sadece Okur Yazar ( )  
III. İlköğretim (İlkokul) ( )  
IV. İlköğretim (Ortaokul) ( )  
V. Lise ( )  
VI. Üniversite ( )

##### *Anne;*

- I. Okur Yazar Değil ( )  
II. Sadece Okur Yazar ( )  
III. İlköğretim (İlkokul) ( )  
IV. İlköğretim (Ortaokul) ( )  
V. Lise ( )  
VI. Üniversite ( )

**Annenizin mesleğini yazınız** :

**Babanızın mesleğini yazınız** :

		(3) Katılıyorum	(2) Kısmen Katılıyorum	(1) Katılmıyorum
1	Hayat bilgisi dersinden zevk alıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Hayat bilgisi dersini sıkıcı buluyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Hayat bilgisi dersi ile çevreye olan ilgim arttı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Hayat bilgisi dersi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Hayat bilgisi dersinden korkuyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Hayat bilgisi dersi ödevlerini yapmakta zorlanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Hayat bilgisi dersi sınavlarında zorlanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Hayat bilgisi dersi vatandaşlık bilincimi geliştiriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Hayat bilgisi dersi doğaya karşı olan görevlerimin farkına varmamı sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Hayat bilgisi dersinde yeni bilgiler öğrenmek beni mutlu ediyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Hayat bilgisi günlük hayatta birçok konu ile ilgileniyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Hayat bilgisi konuları ile ilgilenirken kendimi önemli hissedirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Hayat bilgisi dersinde kendimi huzurlu hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Hayat bilgisi dersi değişik yaşantıları öğrenmeyi sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim konuları ailemle paylaşmaktan mutlu olurum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Hayat bilgisi dersinde öğretmenimin soru sorması beni rahatsız ediyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı, Soyadı** : Döndü OKER  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Adana/1980  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**E-posta** : donduoker@hotmail.com

### Eğitim Durumu

**Lisans** : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği  
**Lisans** : Atatürk Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Kamu Yönetimi  
**Yüksek Lisans**: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

### Mesleki Deneyim

Aksaray, Ortaköy, Şh. Yzb. Bahtiyar Er İlköğ.Okulu, Sınıf Öğrt.	2004-2005
Kırşehir, Kaman, Tepeköy İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni	2005-2006
Kırşehir, Mucur, Kurugöl İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni	2006-2019
Kırşehir, Mucur, Hacı Derviş Rasim İlkokulu, Sınıf Öğretmeni	2019-Halen

### Yayımlar :