

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE
DERS KİTAPLARININ DUYUŞSAL KAZANIMLAR VE
SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADER DEMİRCİ

**ANKARA
EYLÜL, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE
DERS KİTAPLARININ DUYUŞSAL KAZANIMLAR VE
SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADER DEMİRCİ

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA MIZIKACI

**ANKARA
EYLÜL, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Kader DEMİRCİ adlı öğrencinin hazırladığı “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ve Ders Kitaplarının Duyuşsal Kazanımlar ve Sosyal ve Duygusal Beceriler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

Üye

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Emir RÜZGÂR

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca danışman öğretim üyesi tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Kader DEMİRCİ

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE DERS KİTAPLARININ DUYUŞSAL KAZANIMLAR VE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DEMİRCİ, Kader

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

Eylül, 2022, xiv + 157 Sayfa

Değişen ve gelişen dünyada her geçen gün bilgi ve beceriler yenilenmektedir. Sosyal ve Duygusal Beceriler ise gelişen dünyanın ortaya koyduğu becerilerdir. Bu beceriler, öğretim programlarında yer alan duyuşsal alan kazanımları ile kazandırılabilir. Bu sebeple bu çalışmada duyuşsal alan kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Becerilerin ilişkisi kurularak duyuşsal alan kazanımların ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin hem öğretim programında ve ders kitaplarında nasıl yer aldığı ve hem de öğretim süreçlerinde öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları çalışmanın durumu olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş ve veri analizi sonucunda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında duyuşsal alan kazanımlarının yer aldığı ancak yeterli sayıda olmadığı, ders kitaplarında duyuşsal alan kazanımlarına ve Sosyal ve Duygusal Becerilere yönelik anlatım, etkinlik ve değerlendirme çalışmalarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Hayat Bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili konu anlatımlarına ve etkinlik örneklerine yer verilmesi gerektiği önerilmiştir. Yürütülen bu çalışmayla, hem Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının duyuşsal alan kazanımlarında eksik kalan kısımlarına dikkat çekileceği hem de Sosyal ve Duygusal Becerilere öğretim programları ve ders kitaplarında yer verilerek sürecin etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda ilgili çalışmanın,

dünyadaki ve Türkiye'deki alanyazına, araştırma alanına ve program uygulamalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Hayat Bilgisi Ders Kitapları, Duyuşsal Alan Kazanımları, Sosyal ve Duygusal Beceriler



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE LIFE STUDIES CURRICULUM AND TEXTBOOKS IN TERMS OF AFFECTIVE OBJECTIVES AND SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS

DEMİRCİ, Kader

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

September, 2022, xiv + 157 Pages

This study, it is aimed to establish the relationship between affective domain objectives and Social and Emotional Skills and to reveal how affective domain objectives and social and emotional skills are included both in the curriculum and textbooks and how they are realized by teachers in the teaching processes. Qualitative research methods were used in the study moreover the Life Studies Curriculum and the 1st, 2nd, and 3rd grade Life Studies textbooks were determined as the case of the study. The data obtained through document analysis and interviews were analyzed by using content analysis, and as a result of the data analysis, it is found that the affective domain objectives are included in the Life Studies Curriculum, but they are not at sufficient number. In addition to this, the limitation of activity and evaluation studies for affective domain objectives and Social and Emotional Skills in the textbooks has been observed. Accordingly, including subjects and examples of activities related to Social and Emotional Skills in Life Studies textbooks is suggested. It is considered that this study will not only draw attention to the missing parts of the Life Studies Curriculum and textbooks in the affective domain objectives but also contribute to the effective management of the process by including Social and Emotional Skills in the curriculum and textbooks. In this direction, it is expected that this study will contribute to the practice of curriculum and instruction, curriculum implementations, research areas, and teaching in the world and Turkey.

Key Words: Life Studies Curriculum, Life Studies Textbooks, Affective Domain Objectives, Social and Emotional Skills

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarını duyuşsal alan kazanımlarına göre Sosyal ve Duygusal Beceriler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları durum olarak belirlenmiştir. Bu amaçla ilgili programın resmi belgeleri incelenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu kapsamda çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde problem durumu, amaç, önem ve sınırlılıklar yer almaktadır. İkinci bölümde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, ders kitapları ve Sosyal ve Duygusal Becerilere ilişkin kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, durum, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır. Dördüncü bölümde bulgular sunulmuş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Beşinci bölümde ise çalışmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışma süresince her anlamda desteğini esirgemeyen ve bana daima yol gösteren danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma Mızıkacı'ya en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hem yüksek lisans yaptığım süre boyunca hem de tez sürecinde en büyük motivasyon kaynaklarım olan başta annem Akkız Demirci'ye, babam Ahmet Demirci'ye, abim Murat Demirci'ye, ablalarım Senem Güney'e, Songül Kibar'a, Sevgi Özdemir'e ve yeğenlerime teşekkür ederim.

Bu süreçte beni her zaman motive eden ve hem akademik hem de manevi desteklerini hiç esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Renan Sezer'e, Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'a, Prof. Dr. Gürcan Gürgen'e, Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan'a, Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Emir Rüzgâr'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinde beni hep destekleyen sevgili arkadaşlarım Seray Büşra Uykal'a, Kübra Babacan'a, Ceyda Özşimşek'e ve İlayda Yıldırım'a teşekkür ederim.

Aileme...



İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|---------------------------------------|--------------|
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| ÖNSÖZ..... | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| TABLolar DİZİNİ..... | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xiii |
| GÖRSELLER DİZİNİ..... | xiii |
| KISALTMALAR | xiv |
| BÖLÜM 1..... | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| Problem..... | 1 |
| Amaç..... | 14 |
| Önem..... | 15 |
| Sayıtlar..... | 16 |
| Sınırlılıklar..... | 16 |
| Tanımlar..... | 16 |
| BÖLÜM 2..... | 19 |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... | 19 |
| Eğitim Programının Öğeleri | 22 |
| Hedef | 22 |
| İçerik..... | 22 |
| Öğretme- Öğrenme Süreci..... | 23 |
| Değerlendirme..... | 23 |
| Hedeflerin Belirlenmesi..... | 25 |
| Bilişsel Hedefler | 28 |
| Duyuşsal Hedefler | 33 |
| Psikomotor Hedefler | 36 |
| Duyuşsal Alan Öğrenmeleri | 38 |
| Alma Basamağı..... | 39 |

| | |
|--|----|
| Tepkide Bulunma Basamağı | 39 |
| Değer Verme Basamağı | 39 |
| Örgütlenme Basamağı | 39 |
| Kişilik Haline Getirme Basamağı | 40 |
| Duygusal Zekâ | 40 |
| Sosyal ve Duygusal Öğrenme | 41 |
| Sosyal ve Duygusal Beceriler | 46 |
| Başkalarıyla İlişkide Olma | 47 |
| Açık fikirlilik | 47 |
| İşbirliği | 48 |
| Duygu Dengelemesi | 48 |
| İş Performansı | 48 |
| Birleşik Beceriler | 48 |
| Dünya’da Sosyal ve Duygusal Beceriler ile İlgili Yapılan Çalışmalar | 56 |
| Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal ve Duygusal Beceriler ile İlgili Yapılan Çalışmalar | 60 |
| BÖLÜM 3 | 69 |
| YÖNTEM | 69 |
| Araştırmanın Modeli | 69 |
| Durum | 70 |
| Durum: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı | 70 |
| Çalışma Belgeleri | 71 |
| Çalışma Grubu | 72 |
| Verilerin Toplanması | 74 |
| Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi | 74 |
| Doküman İnceleme Formu | 74 |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 75 |
| Veri Toplama Süreci | 76 |
| Geçerlik ve Güvenirlik | 78 |
| Yapısal Geçerlik | 78 |
| İç Geçerlik | 79 |
| Dış Geçerlik | 79 |
| Güvenirlik | 80 |

| | |
|---|-----|
| Araştırmacının Rolü | 80 |
| Verilerin Çözümlemesi | 81 |
| BÖLÜM 4..... | 85 |
| BULGULAR VE YORUMLAR | 85 |
| Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 85 |
| Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 89 |
| Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 96 |
| Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 111 |
| BÖLÜM 5..... | 123 |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 123 |
| Sonuçlar | 123 |
| Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar..... | 123 |
| Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar..... | 124 |
| Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar | 125 |
| Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar | 126 |
| Öneriler | 130 |
| Program ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler | 131 |
| Araştırmacılara Öneriler | 132 |
| KAYNAKLAR..... | 133 |
| EKLER | 145 |
| EK 1. Doküman İnceleme Formu | 146 |
| EK 2. Görüşme Formu..... | 149 |
| EK 3. Etik Kurul Onayı | 152 |
| EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni | 153 |
| EK 5. Gönüllü Katılım Formu | 155 |
| BENZERLİK BİLDİRİMİ | 156 |
| ÖZGEÇMİŞ | 157 |

TABLolar DİZİNİ

| Tablo | Sayfa |
|--|--------------|
| Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen Değerler, Yetkinlikler ve Beceriler | 5 |
| Tablo 2. Sosyal ve Duygusal Beceriler Tanım ve Davranışsal Örnekleri | 12 |
| Tablo 3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi | 30 |
| Tablo 4. Duyuşsal Hedef Aşamalarını Yazarken Yararlanılabilecek Eylem Örnekleri . | 35 |
| Tablo 5. Katılımcı Profili | 73 |
| Tablo 6. Görüşme Süreleri..... | 77 |
| Tablo 7. Sınıf Seviyelerine Göre Duyuşsal Alan Kazanımlarının Dağılımı | 85 |
| Tablo 8. Duyuşsal Alan Kazanımları ve Düzeyleri..... | 87 |
| Tablo 9. Duyuşsal Alan Kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Beceriler İlişkisi | 91 |
| Tablo 10. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yer Alma Frekansları | 96 |
| Tablo 11. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları | 104 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| Görsel | Sayfa |
|---|-------|
| Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı..... | 6 |
| Şekil 2. Kazanım Numaralandırma Sistemi | 7 |
| Şekil 3. 1.Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları..... | 8 |
| Şekil 4. 2.Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları..... | 9 |
| Şekil 5. 3.Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları..... | 10 |
| Şekil 6. Sosyal ve Duygusal Beceriler Çerçevesi..... | 11 |
| Şekil 7. Türk Eğitim Sisteminde Hedeflerin İlişkisi..... | 24 |
| Şekil 8. Bloom Taksonomisi'nin 1956 Yılındaki İlk Hali..... | 28 |
| Şekil 9. Bloom Taksonomisi'nin Revize Edilmiş Hali..... | 30 |
| Şekil 10. Bilişsel Hedeflerin Sınıflandırılması..... | 31 |
| Şekil 11. Duyuşsal Hedeflerin Sınıflandırılması..... | 33 |
| Şekil 12. Psikomotor Hedeflerin Sınıflandırılması..... | 36 |
| Şekil 13. Temel CASEL Yeterlilikleri (CASEL, 2019)..... | 43 |
| Şekil 14. Duyuşsal Alan Kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alma Şekline İlişkin Durum Çalışması Akış Şeması..... | 70 |

GÖRSELLER DİZİNİ

| Görsel | Sayfa |
|--|-------|
| Görsel 1. Değer Etkinliği | 100 |
| Görsel 2. Grup Çalışması | 101 |
| Görsel 3. Nezaket İfadeleri..... | 106 |
| Görsel 4. Değer Çalışması..... | 107 |
| Görsel 5. Doğru ve Yanlış Etkinliği..... | 108 |
| Görsel 6. Konuyu Pekiştirelim Değerlendirme Soruları | 109 |
| Görsel 7. Konuyu Pekiştirelim Değerlendirme Soruları | 110 |

KISALTMALAR

| | |
|-------|---|
| OECD | Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development) |
| SDÖ | Sosyal ve Duygusal Öğrenme |
| SDB | Sosyal ve Duygusal Beceriler |
| HBDÖP | Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı |
| EBA | Eğitim Bilişim Ağı |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| CASEL | Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) |

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Hayat Bilgisi, ilkokulun ilk üç sınıfında okutulan, öğrencinin birey olarak toplum ve doğa hayatında karşılaştığı sorunların çözümüne katkı sağlayan, çocuğun kendi yaşantısını anlama ve anlamlandırmasına yardımcı olan, iyi bir insan olarak yetişmesi için temel bilgi, beceri, kişisel nitelik veya değerleri kazandıran, öğrencinin derste aktif olmasını önemseyen, sosyal bilgiler, fen bilimleri derslerinin temelini oluşturan ve diğer derslerin merkezinde olan bir derstir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016, s. 145). Hayat Bilgisi dersiyle ilgili tanımlar incelendiğinde, pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Baymur' a göre, "Hayat bilgisi dersinin kitaptan okunacak, ezbere konuşma ile geçirilecek söz dersi olmadığını; gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersi" olarak tanımlanmıştır (1947, s. 19). Binbaşıoğlu'na göre "Hayat bilgisi dersinin eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerlerin kazandırılmasında aracı bir ders" olarak ifade edilmiştir (1991, s. 17). Bektaş ise "Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin içinden geldikleri toplum hayatının ve doğal çevrenin onlarla ilgili olan tüm yönlerinin gerçek ortamlarındaki doğallığı içerisinde ele alındığı ve onların gelişim düzeylerine uygun bir biçimde düzenlendiği, ilgilerine, meraklarına ve ihtiyaçlarına hitap eden bir derstir" olarak ifade etmiştir (2009, s. 15). Öztürk ve Dilek ise, "Hayat bilgisi dersi, çocukların eğitim süreciyle, iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve pozitif bir biçimde uyum sağlaması için gerekli olan temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk derstir." şeklinde tanımlamışlardır (2009, s. 2). Meydan ve Bahçe (2010, s. 21) "İlköğretimin ilk üç sınıfında okutulan, çocuklara; iyi bir insan, iyi bir vatandaş olma, çevreye uyum sağlama gibi gerekli temel davranışları kazandırmayı hedefleyen ilk ders" olarak tanımlarken; Baysal (2007, s. 3) ise, Hayat Bilgisi dersini, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek

öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı olarak nitelendirmektedir. Hayat Bilgisi dersi, çocukların yaşadıkları olgu ve olayları bir bütün olarak algıladıkları bu dönemde, bütüncül öğretim yaklaşımı ile çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan, yaşam boyu öğrenecekleri bilgilere temel olan, doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel ve değerlerden oluşan bir derstir (Acat, Anılan ve Girmen, 2005; Öztürk, 2006). Hayat Bilgisi dersi, sanat ve doğa gibi konuların yanı sıra birey ve toplum konusunu da ele alır. Hayat Bilgisi bir yanıyla birey olarak öğrencinin kendi kimliğini, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel özelliklerini tanıması, kendisinden başka insanların da değişik özelliklere sahip olduğunu anlaması nedeniyle bir anlamda biyoloji, fizik, psikolojiyle ilgili bilim disiplinlerinden yararlanır (Güleryüz, 2008, s. 11). Hayat Bilgisi dersini birçok eğitimci değişik şekilde ele alarak tanımlamıştır. Bu tanımlar dikkate alındığında Hayat Bilgisi dersinin, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin hayata ve bir sonraki eğitim-öğretim kademelerine hazırlanması noktasında önemli bir içeriğe sahip olması gerektiği görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir. “ Programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2018, s. 8). İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerin aşağıda sıralanan özelliklere sahip olması beklenmektedir;

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.

- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

Burada ifade edilen genel amaçların her birinin kazanımlarda karşılığının yer aldığı belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 8).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 9):

- Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
- Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin çevrelerinde bulunan canlı ve cansız varlıkları etik konulara dikkat ederek öğretim materyali olarak kullanmalarına imkân tanınmalıdır.
- Özellikle öğrencilerin araştırma yapmaları beklenen çalışmalarda, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. materyaller kullanarak sınıfta arkadaşları ile paylaşması desteklenmelidir.
- Doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilir.
- Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlenmelidir. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk

gelen gün ve haftada, Hayat Bilgisi Dersi 1. sınıf Öğretim Programı “Ülkemizde Hayat” ünitesi 1.5.6. Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya istekli olur kazanımı ile ilgili konular işlenebilir.

- Üçüncü sınıfa kadar millî bayramlar vb. konular işlenirken öğrenciler henüz 1000’den büyük sayıları okumayı ve yazmayı öğrenmedikleri için ders kitabında tarihler, rakam veya yazı ile verilmemelidir. Dersin işlenişinde öğretmen, bu tarihleri sözel olarak belirtebilir.
- Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır.
- Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve etkinlikler bu anlayışla hazırlanmalıdır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Değerler, Beceriler ve Yetkinlikler

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen değerlerin kök değerler olduğu belirtilmektedir.

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018, s. 3).

Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve bu yetkinliklere Tablo 1’de yer verilmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan temel yaşam becerileri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen Değerler, Yetkinlikler ve Beceriler

| Değerler | Yetkinlikler | Beceriler | |
|-----------------|--|------------------------|------------------------------------|
| Adalet | Anadilde iletişim | Araştırma | Kendini Koruma |
| Dostluk | Yabancı dillerde iletişim | Bilgi ve İletişim | Kendini Tanıma |
| | | Teknolojilerini | |
| | | Kullanma | |
| Dürüstlük | Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler | Değişim ve Sürekliliği | Kişisel Bakım |
| Öz denetim | Dijital yetkinlik | Algılama | |
| Sabır | Öğrenmeyi öğrenme | Dengeli Beslenme | Kurallara Uyma |
| Saygı | Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler | Doğayı Koruma | Mekânı Algılama |
| | | Girişimcilik | Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma |
| Sevgi | İnisiyatif alma ve girişimcilik | Gözlem | Öz Yönetim |
| Sorumluluk | Kültürel farkındalık ve ifade | İletişim | Öz Yönetim |
| Vatanseverlik | | İş Birliği | Sorun Çözme |
| Yardımsesverlik | | Karar Verme | Sosyal Katılım |
| | | Kariyer Bilinci | Zaman Yönetim |
| | | Geliştirme | |
| | | Kaynakların Kullanımı | |

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Hayat Bilgisi Dersi 2018 Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına bakıldığında, azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile hazırlandığı vurgulanmaktadır.

Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir (MEB, 2018, s. 6).

Bu bakış açısından hareketle Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler (s. 5) aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya tekniikle ölçülüp değerlendirilmez. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme

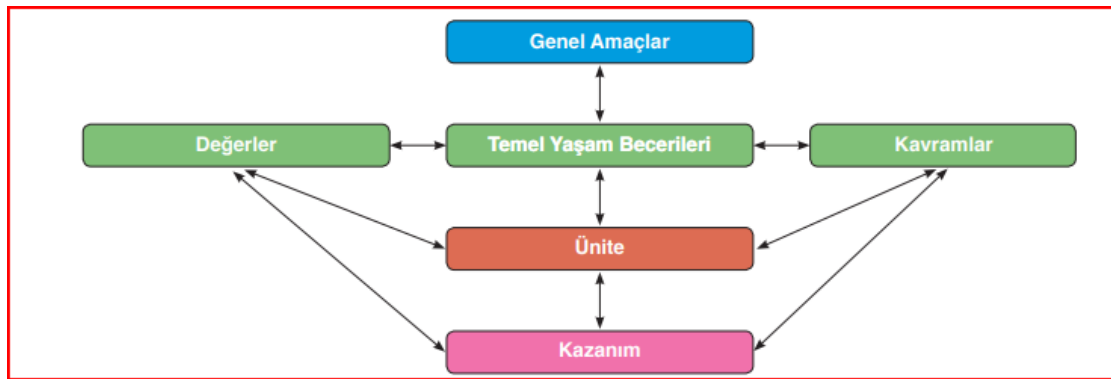
uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018, s. 4).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında belirtilen ilkeler incelendiğinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, birey odaklı olması, süreç boyu yapılması, bireysel farklılıklara göre hazırlanması, çok odaklı olması gerektiği vurgulanmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme uygulama örneklerine yer verilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulama örneklerinin hazırlanması ve uygulanması ile ilgili sorumluluk öğretmenlere verilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında çok fazla bilgiye ulaşılamamaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında “ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi” ilkesi benimsenmiştir (MEB, 2018, s. 4). Bunun yanında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının süreç boyunca yapılacağı ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik yapılması ilkesi benimsenmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitlilik ilkesi vurgulanmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı

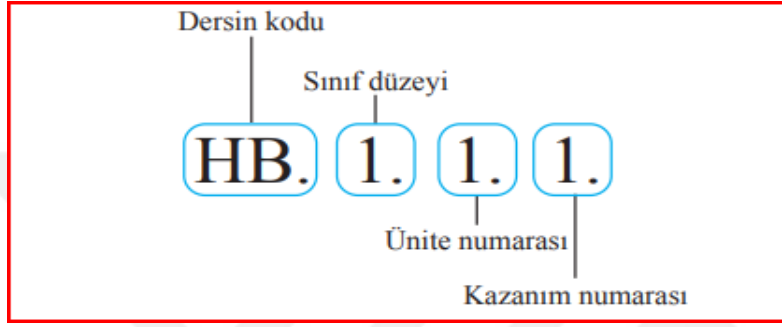
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır (MEB, 2018, s. 10).



Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı

Kaynak. MEB, 2018, s. 10

Ünite temelli yaklaşım esas alınarak programda her üç sınıf düzeyi için aynı isimle “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” şeklinde altı ünite belirlenmiştir. Kazanımlar; sınıf düzeyi, ünite numarası ve kazanım numarası esas alınarak numaralandırılmıştır. Kazanımlarla ilgili sınırlamalar ve açıklamalar kazanımı izleyen satırda italik yazı karakteriyle ifade edilmiştir (MEB, 2018). Ünite içerisinde verilen kazanımlar numaralandırma sistemiyle şu şekilde ifade edilmiştir:



Şekil 2. Kazanım Numaralandırma Sistemi

Kaynak. MEB, 2018, s. 10

1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları

İlkokul 1. sınıf seviyesinde öğrencilerden; okulu ve okulun işleyişini tanıma, okul kurallarına uyma, okulda ve evde başkalarıyla iletişim kurma, kişisel bakım ve temizliğine dikkat etme, sağlığını korumak için alınması gereken önlemleri fark etme, okulda, evde ve yolculukta güvenlik kurallarına uyma; ülkesinin genel özelliklerini tanıma, Atatürk’ün hayatı, millî ve dinî bayramlar, yakın çevrede bulunan bitki ve hayvanlar, mevsimler ve özellikleri ile geri dönüşüm gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir (MEB, 2018, s. 12).

| Sınıf | Ünite No | Ünite Adı | Kazanım Sayısı | Ders Saati (Öngörülen Süre) | Ders Saati Yüzdesi |
|--------|----------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
| 1 | 1 | Okulumuzda Hayat | 17 | 46 | 32 |
| | 2 | Evimizde Hayat | 7 | 19 | 13 |
| | 3 | Sağlıklı Hayat | 7 | 19 | 13 |
| | 4 | Güvenli Hayat | 7 | 19 | 13 |
| | 5 | Ülkemizde Hayat | 7 | 19 | 13 |
| | 6 | Doğada Hayat | 8 | 22 | 16 |
| Toplam | | | 53 | 144 | 100 |

Şekil 3. 1.Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları

Kaynak. MEB, 2018, s. 12

Şekil 3 incelendiğinde birinci sınıfta toplam altı öğrenme alanı bulunmaktadır. Her bir öğrenme alanına özgü kazanımlar ve önerilen ders saati sürelerine yer verilmiştir. Birinci sınıfta toplam 53 kazanım bulunmaktadır ve 144 saat sürmesi öngörülmüştür.

2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları

İlkokul 2. sınıf seviyesinde öğrencilerden; okulun yakın çevresini tanıma, sınıfla ilgili karar alma süreçlerine katılma, arkadaşlarıyla yardımlaşma ve grup etkinliklerine katılma, bilinçli para harcama, evinin adresini tarif etme, akrabalarını tanıma, aile içi iş birliği ve dayanışma, dengeli beslenme, sağlıklı büyüme ve gelişme için yapılması gerekenler, yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyma, yakın çevresindeki kültürel miras öğeleri, Türk bayrağı ve İstiklâl Marşı, Atatürk' ün çocukluğu, bitki ve hayvan yetiştirme, doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemler gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir (MEB, 2018, s. 18).

| Sınıf | Ünite No | Ünite Adı | Kazanım Sayısı | Ders Saati (Öngörülen Süre) | Ders Saati Yüzdesi |
|--------|----------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
| 2 | 1 | Okulumuzda Hayat | 11 | 32 | 22 |
| | 2 | Evimizde Hayat | 9 | 26 | 18 |
| | 3 | Sağlıklı Hayat | 7 | 20 | 14 |
| | 4 | Güvenli Hayat | 6 | 17 | 12 |
| | 5 | Ülkemizde Hayat | 8 | 23 | 16 |
| | 6 | Doğada Hayat | 9 | 26 | 18 |
| Toplam | | | 50 | 144 | 100 |

Şekil 4. 2.Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları

Kaynak. MEB, 2018, s. 12

Şekil 4 incelendiğinde birinci sınıfta toplam altı öğrenme alanı bulunmaktadır. Her bir öğrenme alanına özgü kazanımlar ve önerilen ders saati sürelerine yer verilmiştir. İkinci sınıfta toplam 50 kazanım bulunmaktadır ve 144 saat sürmesi öngörülmüştür.

3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları

İlkokul 3. sınıf seviyesinde öğrencilerden; sınıfın ve okulun krokisini çizme, okulun tarihini araştırma, okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını demokratik yollarla ifade etme, komşuluk ilişkileri, evde tasarruf, planlı olma, mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenme, bilinçli tüketici özellikleri, trafik işaretleri, yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalar, milletin ortak kullanım alanları ve araçları, yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerler, Atatürk'ün kişilik özellikleri, yön bulma, meyve ve sebzelerin yetiştirilme şartları, insan ve çevre etkileşiminin sonuçları ile doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alma gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir (MEB, 2018, s. 23)

| Sınıf | Ünite No | Ünite Adı | Kazanım Sayısı | Ders Saati (Öngörülen Süre) | Ders Saati Yüzdesi |
|---------------|----------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
| 3 | 1 | Okulumuzda Hayat | 10 | 24 | 22 |
| | 2 | Evimizde Hayat | 8 | 19 | 17 |
| | 3 | Sağlıklı Hayat | 5 | 12 | 9 |
| | 4 | Güvenli Hayat | 7 | 17 | 16 |
| | 5 | Ülkemizde Hayat | 9 | 22 | 20 |
| | 6 | Doğada Hayat | 6 | 14 | 16 |
| Toplam | | | 45 | 108 | 100 |

Şekil 5. 3.Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları

Kaynak. MEB, 2018, s. 23

Şekil 5 incelendiğinde birinci sınıfta toplam altı öğrenme alanı bulunmaktadır. Her bir öğrenme alanına özgü kazanımlar ve önerilen ders saati sürelerine yer verilmiştir. Üçüncü sınıfta toplam 45 kazanım bulunmaktadır ve 108 saat sürmesi öngörülmüştür.

Sosyal ve Duygusal Beceriler

21. yüzyılda duyuşsal alanın öneminin artmasıyla birlikte yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmaların başında ise Sosyal ve Duygusal Beceriler gelmektedir. Sosyal ve Duygusal Beceriler, “bireyin duyu, düşünce ve davranışlarını düzenleme kabiliyetidir” (OECD, 2017, s. 4). Bu beceriler okuma- yazma ve aritmetik gibi bilişsel becerilerden farklılaşmakla birlikte çevresel faktörlerden ve değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir. Sosyal ve Duygusal Beceriler bireysel ve toplumsal çıktılarının oluşmasına olanak sağlamaktadır. Sosyal ve Duygusal Beceriler, insanların çevrelerine ne kadar iyi uyum sağladıklarını ve yaşamlarında ne kadar başarılı olduklarını belirler. Bu becerilerin geliştirilmesi hem bireylerin refahı hem de toplumun refahı için önemlidir. Vatandaşların uyum sağlama, üretken olma, saygı ve başkalarıyla çalışabilme ve işbirliği ile bireysel ve toplumsal sorumluluk alabilme becerilerine sahip olması önem kazanmaktadır. Sosyal ve Duygusal Beceriler beş ana beceri ve alt becerilerden oluşmaktadır. Sonrasında birleşik beceriler eklenmiştir. Beş büyük alan şunlardır:

- Duygu dengelemesi
- İş Performansı

- İşbirliği
- Açık fikirlilik
- Başkalarıyla İlişkide Olma
- Birleşik becerilerdir. Birleşik beceriler en az iki beceriyi içeren becerilerdir.

Sosyal ve Duygusal Beceriler Çerçevesi'ne Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Sosyal ve Duygusal Beceriler Çerçevesi

Kaynak. OECD, 2015, s. 6

Tablo 2

Sosyal ve Duygusal Beceriler Tanım ve Davranışsal Örnekleri

| Beş Büyük Alan | Beceriler | Tanım | Davranışsal Örnekleri |
|-------------------|---------------------|--|---|
| İş Performansı | Başarı Odaklılık | Yüksek standartlar belirlemek ve bunları karşılamak için çalışma. | Bazı aktivitelerde uzmanlık seviyesine ulaşmaktan hoşlanır. Karşıtı: Profesyonellik gerektiren beceriler dâhil olmak üzere herhangi bir aktivitede uzmanlığa ulaşamama, ilgi eksikliği |
| | Sorumluluk | Taahhütleri yerine getirme, dakik ve güvenilir olma becerisi. | Randevulara zamanında gelir. Üzerine düşen işleri hemen halleder. Karşıtı: Verilen söz ve vaatleri yerine getirmez. |
| | Öz-Denetim | Kişisel hedeflere ulaşmak için dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçınma ve dikkati mevcut göreve odaklama becerisi. | Önemli görevleri tamamlayıncaya kadar eğlence aktivitelerini erteler. Acele etmez, temkinli davranır. Karşıtı: Düşünmeden bir şeyler söylemeye eğilimlidir. |
| | Azim | Görev ve faaliyetler bitene kadar azimli olma. | Ödev, proje ve çalışmalara başladıktan sonra tamamlar. Karşıtı: Engellerle karşılaştığında kolayca pes eder. |
| | Strese Dayanıklılık | Sorunları sakin bir şekilde çözme becerisi. | Çoğu zaman rahattır, yüksek baskı durumlarında iyi performans gösterir. Karşıtı: Çoğu zaman endişelenir, uyumakta zorlanır. |
| Duygu Dengelemesi | Olumluluk | Benlik ve yaşam için olumlu ve iyimser beklentiler. | Genellikle iyi bir ruh halindedir. Karşıtı: Çoğunlukla üzgün hisseder. Değersiz hissetme eğilimindedir. |
| | Duygu Denetimi | Öfke, kızgınlık, sinirlenme ve hayal kırıklıklarıyla yüzleşme durumlarını düzenleme için etkili stratejiler. Duygularını düzenleme ve kontrol etme becerisi. | Çatışma durumlarında duygularını kontrol eder. Karşıtı: Kolayca sinirlenir. |
| | Duygudaşlık | Kişinin kendisini başkalarının yerine koyarak düşünmesi. Başkalarını anlamak ve önemsemek. | Üzgün olan bir arkadaşını teselli eder. Evsizlere sempati duyar. Karşıtı: Diğer insanların duygularını göz ardı etme eğilimindedir. |
| İşbirliği | Güven | Hata ve yanlışlıkları affetme, insanların iyi niyetli olduğunu varsaymak. | İnsanlara katkıda bulunur, yargılayıcı ve zarar verici olmaktan kaçınır. Karşıtı: İnsanların amaçlarına şüpheyle bakar. |
| | Ortaklık | Diğerleriyle uyum içinde yaşamak ve bağlılığa değer vermek. | İnsanlarla kolayca anlaşır, grupça alınan kararlara saygı duyar. Karşıtı: Keskin bir dile sahiptir, uzlaşmaya eğilimli değildir. |
| Açık Fikirlilik | Merak | Fikirlere ilgi ve öğrenme, anlama, entelektüel keşif sevgisi. | Kitap okumayı sever, yeni yerlere seyahat etmekten hoşlanır. Karşıtı: Değişimden hoşlanmaz. Araştırmaya ilgi duymaz. |
| | Hoşgörü | Farklı bakış açılarına açıklık, çeşitliliğe değer vermek ve yabancı insanları ve kültürleri takdir etmek. | Farklı arka plandan gelen arkadaşlara sahiptir. Karşıtı: Yabancıları ve farklı arka plandan gelenleri sevmez. |

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Sosyal ve Duygusal Beceriler Tanım ve Davranışsal Örnekleri

| Beş Büyük Alan | Beceriler | Tanım | Davranışsal Örnekleri |
|----------------------------|-------------------|--|--|
| Açık Fikirlilik | Yaratıcılık | Yeni fikirler veya ürünler üretmek. | Orijinal öngörülere sahiptir. Sanat çalışmalarına değer verir. Karşıtı: Geleneksel davranır. Sanata ilgi duymaz. |
| | Sosyal Olma | Sosyal-duygusal bağlantıları başlatmak ve sürdürmek için insanlara yaklaşma becerisi. | Takım çalışması konusunda yetenekli, topluluk önünde iyi konuşma Karşıtı: Büyük gruplardan kaçınır, birebir iletişimi tercih eder. |
| Başkalarıyla İlişkide Olma | Girişkenlik | Fikirleri, ihtiyaçları ve duyguları güvenle dile getirme ve sosyal duygusal etki gösterme becerisi. | Bir sınıfta veya takımda görev alır. Karşıtı: Diğerlerinin yol göstermesini bekler. Anlaşmazlık olduğunda sessiz kalır. |
| | Enerjik Olma | Günlük yaşam enerjisi, heyecan ve kendiliğindenlik. | Her zaman odaklanmıştır. Saatlerce çalışır. Karşıtı: Kolayca yorulur. |
| | Eleştirel Düşünce | Bilgiyi bağımsız ve kısıtsız analizler aracılığıyla yorumlama ve değerlendirme becerisi. | Problem çözmeye iyidir. Yeni ve bilinmeyen durumlarda rahattır. Karşıtı: Başkalarının rehberliğine bağımlıdır. |
| Birleşik Beceriler | Bütünü Görebilme | İç süreçler, düşünceler ve duygular gibi öznel deneyimlerin farkında olma ve bu deneyimleri yansıtmaya ve ifade etme becerisi. | Sınavlara hazırlanma stratejileri iyidir, etkili bir şekilde becerilerde uzmanlaşır. Karşıtı: Proje tamamlama ya da sınavlara hazırlanmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyar. |
| | Öz- Yeterlik | Görevleri yerine getirme ve hedeflere ulaşma becerisine güçlü inanç. | Beklenmedik durumlarla karşılaştığında sakin kalır. Karşıtı: Meydan okumaktan kaçınır. |

Kaynak. OECD, 2017, s. 8-9. (Araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.)

Sosyal ve Duygusal Beceriler; okuma, yazma ve aritmetik gibi bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal becerilerin önemini de ortaya koymaktadır. Sosyal ve Duygusal Beceriler bireyin bütüncül gelişimini öngörmektedir. Sosyal ve Duygusal Beceriler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele almaktadır. Tutkun' a (2010, s. 996) göre bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmek ve topluma uyumunu sağlayabilmek için geliştirmeleri gereken beceriler ancak eğitim yoluyla kazandırılabilir. 21. yüzyılın isteklerine yanıt verecek çağın getirdiği sorunları aşacak nitelikte bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin, Sosyal ve Duygusal Becerilerini geliştirmek için ilkökul seviyesinden itibaren tüm eğitim basamaklarında edinebilmeleri için- uygun ortamların oluşturulması ve bu becerilere derslerde yer verilmesi önemli görülmektedir. Çünkü bireylerin yaşamlarında kullanacakları karar verebilme, bağımsız düşünebilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme gibi günümüz için vazgeçilmez olarak sayılabilecek becerilerin temellerinin atılmasında ilkökul önemli bir basamaktır (Silva, 2009, s. 631). Yaşamsal olarak adlandırılabilir becerilerin birçoğu Hayat Bilgisi dersi kapsamında açık veya örtük bir şekilde yer almaktadır. Empati, sorumluluk alma, yaratıcılık, güven, merak hoşgörü gibi ve daha birçok beceriyi içinde barındıran bir ders olarak Hayat Bilgisi dersi hayatı öğreten, hayatta kalabilmeyi, topluma uyum sağlayabilmeyi öğreten bir derstir. Hayat Bilgisi dersi; bilgi veren, tutumların oluşması ve gelişmesi için ortam hazırlayan, beden becerilerinin oluşması ve gelişmesine yardımcı olan bir derstir. Bu yüzden Hayat Bilgisi sadece Sosyal ve Duygusal Becerilerden oluşmaz. Bunun yanında bilişsel ve psikomotor becerileri de içinde barındırır. Bir bütün olarak ele alınması gereken bir derstir. Var olan ve değişen bilgi ve becerilerle birlikte ele almak, üstünlüklerini ve eksikliklerini dile getirmek gerekir. Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersi öğretim programı duyuşsal alan kazanımları ile ders kitaplarının Sosyal ve Duygusal Beceriler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Hayat Bilgisi dersi 2018 Öğretim Programı duyuşsal alan kazanımları ve 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3.sınıf ders kitaplarını Sosyal ve Duygusal Beceriler açısından incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı duyuşsal alan kazanımları nelerdir?

2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının duyuşsal alan kazanımları hangi Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilişkilidir?
3. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında duyuşsal alan kazanımlarla Sosyal ve Duygusal Beceriler nasıl ilişkilendirilmiştir?
4. Sosyal ve Duygusal Beceriler 'in öğretim süreçlerinde uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Önem

Bireylerin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazanmasında aile, arkadaş, okul, çevre ve toplum büyük rol oynar. Sosyalleşme, ilk olarak ailede gerçekleşmektedir. Aile içinde ve toplumda nasıl davranılması gerektiği, ilk olarak ailede öğrenilmektedir. Okul, ikinci bir sosyalleşme yeridir. Becerilerin istemli veya istemsiz bir şekilde kazanıldığı bir yer olarak okulda birey ve toplum ile ilgili davranış, düşünce ve tutumların aktarımı devam etmektedir. Aile ve okul dışında arkadaş çevresi de bireylerin becerimi edimini etkilemektedir. Beceri edimini etkileyen bir diğer husus yaştır. “Sosyal ve Duygusal Becerileri erken yaşlardan itibaren kazanan bireylerin hem eğitim-okul yaşantısında hem de genel itibarıyla tüm yaşamında daha başarılı olduğu görülmektedir” (Chernyshenko, Kankaraş ve Drasgow, 2018, s. 8). Bu çalışmada Sosyal ve Duygusal Beceriler nedir, neden ve nasıl ortaya çıkmıştır neden önemlidir gibi sorulara yanıt aranmıştır. Bununla birlikte ülkemizde beceri edimi nasıl gerçekleşmiştir ve bu durumu Sosyal ve Duygusal Beceriler kavramı nasıl etkilemektedir sorularının yanıtı verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda ilkokulun ilk üç kademesinde yer alan Hayat Bilgisi dersi ile Sosyal ve Duygusal Beceriler'in etkileşimine yer verilmiştir. Bu durum Sosyal ve Duygusal Beceriler'in tanınmasını ve derslerde veya ders dışında kullanımını etkileyebilir. Öğretmenler planlarını ve programlarını hazırlarken değinmeleri gereken beceri ve değerleri yeniden gözden geçirebilir. Sosyal ve Duygusal Beceriler, öğretim programı ve dolayısıyla ders kitaplarında ele alınmaya başlanabilir. Öğrenciler ise öğretmenleri aracılığıyla Sosyal ve Duygusal Becerileri fark edebilir ve edimi için çaba gösterebilirler. Bu çalışma ile alanyazında Sosyal ve Duygusal Beceriler kavramı ile ilgili araştırma yapılmış olacak ve yeni kavramların alanyazına girmesi mümkün olacaktır. Eğitim programları ve öğretim alanını program ve öğretim açısından etkileyecektir. Programlarda bu becerilerin edimine yönelik kazanım ifadelerine yer verilebilecek ve aynı zamanda okulda uygulanabilir hale gelebilecektir.

Sayıtlar

Öğretmenlerin görüşlerini belirtirken içten ve samimi olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları özelinde ve bu programda yer alan duyuşsal alan kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Beceriler odağında yürütülmüştür. Ayrıca çalışmada doküman incelemesine ek olarak yapılan görüşmelerin tamamı, pandemi süreci sebebiyle dijital platformlarda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze etkileşimin daha etkili olabileceği düşünüldüğünden bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Tanımlar

Bu bölümde çalışmada bulunan işlevsel tanımlara yer verilmektedir.

Öğretim Programı: “Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1988, s. 18).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan ve amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmeyi hedefleyen programdır.” (MEB, 2018, s. 8).

Hayat Bilgisi Ders Kitabı: “Derslerin öğretim programlarında belirtilen amaçlara ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecinde araç olarak kullanılmak üzere tasarlanan basılı materyallerdir” (Demirel ve Kıroğlu, 2021, s. 52).

Öğrenme Alanları: “Öğrenme alanları, 1956’da eğitim psikoloğu Dr. Benjamin Bloom tarafından oluşturulmuştur. Bloom’a göre eğitim amaçları; bilginin edinilmesi ve uygulanmasına ilişkin amaçlar “bilişsel alan”, duyuşsal yaşama ilişkin amaçlar “duyuşsal

alan”, motor becerilere ilişkin amaçlar “psikomotor alan” olmak üzere üç öğrenme alanından oluşmaktadır” (Bloom, 1956, s. 7).

Hedef: “Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir” (Ertürk, 2013, s. 24).

Duyuşsal Alan: “İlgilerin değişimi, tutumlar, değerler ve takdirlerin gelişimini içeren hedeflerdir” (Bloom, 1956, s. 7).

Beceri: “Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir” (MEB, 2005, s. 52).

Sosyal ve Duygusal Beceriler: “Sosyal ve Duygusal Beceriler, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme kabiliyetidir. Sosyal ve Duygusal Beceriler, insanların çevreye ne kadar uyum sağladığını, grupla çalışabilmesini, insanlara karşı saygı duyabilmesi ve bunu gösterebilmesi, paylaşmayı önemsemesi, sorumluluklarını yerine getirebilmesi, öz düzenlemeyi başarabilmesi gibi becerileri içermektedir” (OECD, 2017, s. 4).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Hayat bilgisi dersi ile ilgili ve Sosyal ve Duygusal Becerilere yönelik kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Eğitim, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmelerini sağlayan bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesidir. Eğitim sürekli devam eden bir süreçtir. Eğitim bireylerin tüm yönlerinin gelişmesini amaçlayan ve bunun için gerekli düzeneği oluşturan bir sistemdir. Bireylerin kendilerini ve kişisel, sosyal, ruhsal ve psikolojik özelliklerini tanımalarını ve geliştirmelerini sağlayan sistemli bir süreçtir. Eğitim aracılığıyla toplum kendi devamını sağlamaktadır. Toplum ve bireyin devamı için eğitim vazgeçilmezdir. Bireyin ve toplumun gelişmesi için yapılan eğitim sistemli ve planlı hale dönüştüğünde öğretim ismini almaktadır. Öğretim ise okullarda ele alınan belirli bir amacı, kazanımı, içeriği, öğretme yöntemleri olan ve süreç boyu değerlendirme ögesini içinde barındıran bir eğitim türüdür. Öğretim işi planlı ve sistemli bir süreçtir. Belirli bilgi, beceri ve özelliklerin edinimini hedeflemektedir. Öğretim planlı bir süreç olduğu için kazandırılması istenilen bilgi, beceri ve değerler öne çıkmaktadır.

Eğitim; en geniş anlamı ile kişinin kendi deneyimleri yolu ile davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Bu süreçte eğitim yoluyla sadece davranış değişikliği değil aynı zamanda amaçlar, bilgiler ve tutumlar da değişmektedir (Demirel, 2006). Eğitim kurumları bireylere uygun davranışlar kazandırmak, topluma uyumunu sağlamak, toplumun kültürünü aktarmak, kültürü geliştirmek, etkili insan gücünü yetiştirmek gibi işlevlere sahiptir. Bu işlevlerin gerçekleşebilmesi için etkili öğretim programlarının hazırlanması ve uygulamaya konulması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1991; Gözütok, 1999).

Caswell ve Campell'e göre "eğitim programı öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği ile kazandıkları deneyimlerdir" (Caswell ve Campell, 1935, s. 66). Saylor, Alexander ve Lewis'e göre ise, "program bireylere, öğrenme deneyimleri edindirme planıdır" (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981, s. 8). Taba'ya göre "eğitim programları belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir" (Taba, 1962, s. 11). Ronald C. Doll'a göre ise, "eğitim programı, okulun kontrolü altında öğrencilerin değer, tutum ve

davranışlarını değiştiren, becerilerini ilerleten, bilgi ve anlayış edinmelerini sağlayan gerek süreç gerek içerik olarak tanımlanmış deneyimler düzenidir” (Doll, 1986, s. 8).

Türkiye’de eğitim programını Varış , “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır (Varış, 1994, s. 18). Ertürk’e göre “yetişek” olarak tanımlanan eğitim programı “belli esaslara göre düzenlenip örgütlenmiş öğrenme yaşantıları düzenidir” (Ertürk, 2013, s. 14). Ertürk (2013), yetişek öğelerini hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme faaliyetleri olarak sıralamaktadır. Doğan, eğitim programını “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır (Doğan, 1975, s.36). Özçelik, programı, “öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak tanımlarken; programın öğrencilere kazandırılacak davranışları, davranışların öğretilmesinde yararlanılacak öğretme-öğrenme etkinliklerini, davranışların öğrenilip öğrenilmediğini saptamak amacıyla yararlanılacak sınav durumlarını kapsadığını belirtmektedir” (Özçelik, 1992, s. 4). Demirel göre eğitim programı "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir ve programın öğelerini hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olarak sıralamaktır” (Demirel, 2020, s. 4).

Eğitim programı kavramı, öğretim programının yerine de kullanılmaktadır. Varış’a göre öğretim programı; “belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır” (Varış, 1998, s. 15). Özçelik’e göre öğretim programı; “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur“ (Özçelik, 1998, s. 4). “Öğretim programı eğitim programının parçasıdır ve eğitim programını içermektedir. Başka bir ifade ile öğretim programı, okul içinde veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içeren deneyimler düzeneğidir” (Demirel, 2020, s. 6).

Özetlemek gerekirse eğitim bir toplumun devamını sağlayacak en önemli araçtır. Eğitim aracılığıyla bireyler bir kültürleme-kültürlenme sürecinden geçerek o toplumun birey üyesi haline gelmektedir. Bu nedenle eğitimin önemi yadsınamaz. Eğitimin formal kısmını ise eğitim programı oluşturmaktadır. Eğitim programı, bir ulusun veya toplumun eğitim felsefesini, hedeflerini içinde barındırmaktadır. Eğitim programının işevuruklaştırılması sürecinde öğretim programına geçiş yapılmaktadır. Öğretim programı, her kademe düzeyi için ve bir ders alanı için hazırlanan programlardır. Öğretim programları, eğitim programının

uygulamaya konmuş hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programının öğelerini gerçekleştirmede önemli bir araç olan öğretim programları, öğretimin de sistematik, planlı ve programlı ilerlemesini sağlamaktadır. Öğrencilerde bulunması istenilen özelliklerin kazandırılmasından bu özelliklerin nasıl ve ne kadar kazandırılacağına kadar önemli öğeleri içinde barındırmaktadır. Öğretimin kalitesini öğretim programlarının nitelikli bir şekilde uygulanması belirlemektedir. Öğretim programı verimli bir şekilde gerçekleştiğinde eğitim programı da gerçekleşmiş olacaktır.

Öğrenme ise, Fer'e (2015, s. 6) göre uyarıcıların etkisiyle yeni davranışların öğrenilmesi ya da var olan davranışların değişiklik kazanması yoluyla gerçekleşmektedir. Davranış, bireyde, bireyin dışındaki kişiler tarafından gözlemlenebilen, bu nedenle örtük değil, açık olan (ölçülebilir) olan tüm etkinlikler ve özelliklerdir. Bireyin dışarıdan gözlemlenebilen her tür etkinliği davranış olarak adlandırılır (Fer, 2015, s. 6). Varış'a (1998) göre öğretim, insan hayatının belirli noktalarında kazandırılan planlı programlı şekilde yürütülen ve genellikle bir belge ile sonuçlanan davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramdır. Erden ve Akman'a (1998) göre öğretme, öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliğidir. Öğretim ise planlı ve programlı yürütülen faaliyetlerdir. Küçükahmet'e (2002) göre öğretim, okul veya sınıfta planlı ve programlı olarak yürütülmektedir. Senemoğlu'na (2005) göre öğretim, belirli hedeflere dönük olarak, öğrenmeyi sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Smith ve Ragan'a (1999) göre öğretim, belirli hedeflere uygun biçimde oluşturulan bilgilerin ve etkinliklerin geliştirilmesi ve öğrenenlere dağıtılmasıdır. Reigeluth'e (1987) göre öğretim, eğitimciler ve öğrenenler için öğretimi daha etkili ve cazip hale getirmek amacıyla sunulan yönergelerdir. Oliva'ya (1988) göre öğretim, öğretene ile öğrenmeye niyetlenen öğrenen arasındaki etkileşimdir. Eğitim sürecinde hem plansız hem planlanmış olarak deneyimler edindirmek mümkündür. Buna karşın öğretim süreci; ister okulda ister okul dışında gerçekleştirilsin, planlı olup, istendik değişimleri amaçlar (Fer, 2015). Öğretim sürecinin temel olarak üç öğesi bulunur bu öğeler öğretene, öğrenen ve öğrenilendir. Etkili bir öğretim süreci, bu üç öğenin de etkili olarak etkileşimde bulunmasına bağlıdır (Açıkgöz, 2003). "Öğreten, öğretilen konuda ve öğretmenlik konusunda bilgi ve beceriye sahip olan ve öğrenenin öğrenmesine yardımcı olan kişidir. Öğrenen, öğrenme sürecini gerçekleştirmek üzere öğretim sürecine katılan kişidir. Öğrenilen, öğretene rehberliği ve etkinlikler aracılığıyla öğretim sonucunda ulaşılabilecek öğrenme içeriğidir" (Fer, 2015, s. 12). Öğretim tasarımı, öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırma yapan, öğretimin niteliğini artırmak için öğretim kuramlarını kullanan bir bilgi disiplini. Reigeluth'a (1999)

göre öğretim tasarımı hangi öğretim durumlarında, hangi yöntemlerin kullanılacağını gösteren bir rehberdir. Piskurich'e (2000) göre öğretim tasarımı, öğretim süreçlerini planlamadır. Öğretim tasarımı dört temel ögeden oluşmaktadır. Bunlar; hedefler, içerik, öğretme- öğrenme durumu ve değerlendirmedir.

Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı dört ögeden oluşmaktadır. Bunlar, hedefler, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirmedir (Ertürk, 2013).

Hedef

Düzenli eğitimde hazırlanan etkinliklerin neden yapıldığının belirlenmesi gerekmektedir. Hazırlanan etkinliklerin bir amacı olması gerekir. Bu durum da hedeflerin bilinmesi gerekir. Hedef, eğitim süreci sonunda öğrencide bulunması istenen özelliklerdir. Diğer bir deyişle belirli bir ders veya konuya ilişkin istendik öğrenmenin belirtilmesi, dersin sonunda öğrencilerin neler edineceklerinin belirtilmesidir (Bilen, 1999; Demirel, 2009; Erden 1998; Ertürk, 2013; Sönmez, 2010; Varış, 1998). Hedefler, öğrenenlerin öğretim süreci sonunda ne yapabileceklerini göstermektedir. Hedefler içeriğin, öğrenme etkinliklerinin ve değerlendirme sürecinin planlanmasında, düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterir. "Eğitimde hedefler, öğretime rehberlik etmesi, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yapılması ve değerlendirmeyi yönlendirmesi açısından gerekli görülmektedir" (Demirel, 2020, s. 111). "Hedef, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir" (Ertürk, 2013, s. 25).

İçerik

Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretim sürecinin planlanması gerekmektedir. Öğretim sürecinde nelerin öğretileceği içeriği oluşturmaktadır. İçerik, öğretim sürecinde öğrenenlere kazandırılacak bilgi ve becerilerdir. İçerik derste işlenecek üniteler/konular veya öğrenme alanları biçiminde sıralanır. İçeriğin düzenlenmesinde uyulması gereken ilkeler bulunmaktadır. İçerik düzenlenirken öncelikle hedeflerle öğrencilerin giriş özellikleri birbiri ile uyumlu olmalıdır. İçerik düzenlenirken bilgiler; somuttan soyuta, basitten karmaşığa,

kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye ve kavramlardan ilke ve genellemelere göre düzenlenmelidir. (Demirel, 2009; Erden, 1998). Varış, “içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütleri;

- i. Toplumsal yeterlik,
- ii. Temel ihtiyaçlar,
- iii. Demokratik idealler,
- iv. Amaçların kendi içinde tutarlılığı,
- v. Amaçların davranış yönünden dile getirilmesi olarak belirtmektedir” (1988, s. 135)

Öğretme- Öğrenme Süreci

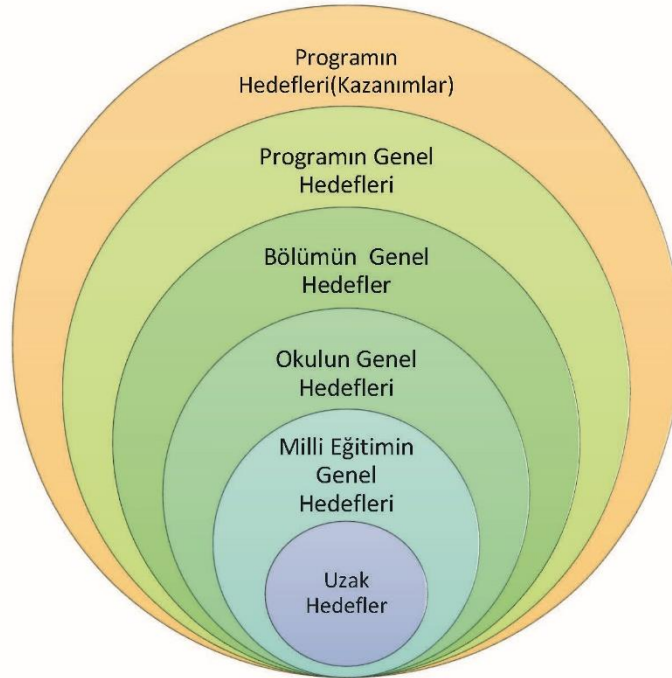
Düzenlenen içeriğin öğrenciye nasıl öğretileceği öğretme- öğrenme sürecinde ele alınmaktadır. Öğrenme faaliyeti, öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme deneyimlerini sağlayacak dış etmenlerin düzenlenmesidir. Öğrenme faaliyetleri aşamasında öğrenmenin oluşması ve hedeflerin kazandırılması için uygun olan öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim materyali seçilir ve düzenlenir. Bunun için öğrenme ve öğretmeye yönelik ilke, strateji, yöntem ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Öğrencilerde bulunması istenilen özelliklerin geliştirilebilmesi için öğrenme deneyimlerinin etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir. Çünkü öğrenme bu aşamada gerçekleşmektedir (Demirel, 2009; Senemoğlu, 2005; Tan, 2007; Varış, 1998).

Değerlendirme

“Değerlendirme aşamasında, öğrenenlerin hedeflere ulaşma düzeyleri belirlenir” (Fer, 2015, s. 23). Değerlendirme Özçelik’e göre edinilen bilgilere anlam yükleme, onları belli ölçütlerle kıyaslama ve bu bilgilerin uygunluğunun yorumlanması işlemidir (Özçelik, 1992). Ertürk’ e göre değerlendirme, hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu aşamada öğrencilerin hedefe ulaşma düzeyleri çeşitli ölçme araçları ile belirlenmektedir (Erden, 1998). Değerlendirme karşılaştırma amacına göre norma dayalı ve hedefe dayalı olmak üzere sınıflandırılabilir. Norma dayalı değerlendirme bireyleri birbiri ile karşılaştırma ve seçme işlemi yapılırken, hedefe dayalı değerlendirme ise hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını göstermek için kullanılmaktadır. Hedeflere ulaşılma düzeyi

programın etkiliği hakkında bilgi vermektedir. Hedeflere ulaşılmada ortaya çıkan engellerin yok edilmesini sağlar. Değerlendirme kullanım amacına göre ue ayrılmaktadır. Programa başlarken yapılan değerlendirme tanıma ve yerleştirmeye yöneliktir. Öğrencilerin programa başlamadan önce var olan bilgi ve becerilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Program devam ederken yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Sürecin n planda tutulduğu değerlendirmede öğrencinin öğrenme güçlükleri, yetersizlikleri ve hataları gözlemlenir. Sonuç odaklı değerlendirme ise öğrencinin düzeyini belirlemeye yöneliktir. Program sonunda ulaşılan bilgi ve beceriler ölçülür. Aynı zamanda programın etkililiğini de ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 2009; Ertürk, 2013).

Programın etkililiği belirlenirken uygulamadaki başarisına bakılmaktadır. Bu sebeple, uygulamadaki başarisının artırılması için uygulama sürecinden elde edilen bilgilere göre hareket edip programın çalışan ve çalışmayan yönlerini belirlemek, programın etkililiğinin artırılması için uygun çalışmalar yapmak gerekmektedir (Ertürk, 1998). Programın etkililiği belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi ile ilişkilidir. Hedefler yatay ve dikey boyut olmak üzere iki şekilde sınıflanmaktadır. Hedeflerin sınıflaması şekil 7' de yer almaktadır.



şekil 7. Türk Eğitim Sisteminde Hedeflerin İlişkisi

Kaynak. Fer, 2015, s. 187

Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitimde hedefler çeşitli düzeylerde düşünülebilir. Şekil 2’de hedeflerin sınıflamasına yer verilmiştir. Ertürk (1972, s. 24) hedefi “planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özellik” olarak tanımlamaktadır. Demirel (2003, s. 105) ise hedefleri “öğrencilere kazandırılmak üzere seçilmiş istendik özellikler” olarak tanımlamış ve bu özelliklere bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. örnekler vermiştir. Hedefler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. “Uzak hedefler bir ülkenin eğitimde varmak istediği yeri belirtmektedir. Bu hedeflerin ifadeleri genel bir şekilde oluşturulmaktadır ve ülkenin siyasi felsefesini yansıtmaktadır” (Bilen, 2002, s. 11; Demirel, 2003, s. 106). “Eğitimde uzak hedefler siyasi felsefeyi içerir; yön gösterir; kısa ve genel ifadeler şeklinde belirtilir” (Ertürk, 2013, s. 15). Eğitimin genel hedeflerini ülkenin şartları ile ulaşılmak istenen yer belirlemektedir. Okulun genel hedefleri ise, “o okulda eğitim alacak insanların nitelikleri temele alınarak belirlenir” (Ertürk, 1972, s. 15). Genel hedefler bir eğitim kurumunun, bir okulun ya da okulun uygulayacağı öğretim programının genel yönünü, temel çerçevesini gösterir. Bu nedenle genel hedefler, öğretim programı geliştirilirken belirlenir. Hedef türlerinden öğretim tasarımını ilgilendiren türü ise özel hedeflerdir. Genel hedeflerle özel hedefler içerik olarak aynı şeyi ifade ediyor görünseler de aslında genel hedefler öğretim programına yöneliktir, oysa özel hedefler öğretim tasarımına yönelik olup, öğrenene hitap eder (Piskurich, 2000). Özel hedefler bir ders ya da çalışma alanında öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlık gibi özelliklerdir. Bu bakımdan özel hedefler, belli bir seviyedeki belli bir ders kapsamında öğrenciye kazandırılması istenen öğretim hedefleri olarak da adlandırılmaktadır. Buna ek olarak özel hedef niteliğindeki öğretim hedefleri içerik ya da öğretim programının standartları olarak da ele alınmaktadır. Öğretim standardı olarak ele alınan özel hedefler öğrenme deneyimlerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır, değerlendirme işinde ölçütler takımı olarak iş görmekte, yani ne öğreteceğimize, nasıl öğreteceğimize, neleri değerlendireceğimize yol gösterici göstermektedir (Bilen, 2002; Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock, 2001). Genel hedefler, öğretiminde hangi genel sonuca ulaşmak istediğimiz sorusunun yanıtını verir; öğretim programını tamamlayanların sahip olması beklenen genel özellikleri gösterir. “Her genel hedef, uzak hedeflere, okulun vizyonuna ve misyonuna uygun olarak belirlenir” (Fer, 2015, s. 188). Genel hedeflerin özellikleri şunlardır:

- Ulusal, kurumsal, program düzeyinde yazılabilir.
- Belirlenen ihtiyaçlara dayalı olup eğitim ihtiyaçlarıyla okul etkinliklerini bütünleştirir.
- Ulaşılmak istenen uzun dönemli hedefleri, öğretim programının genel yönünü ve sistem içindeki konumunu belirtir.
- Alanın, dersin genel niteliklerini ve özelliklerini yansıtır.
- Doğrudan ölçülebilir nitelikte değildir; bu nedenle program değerlendirilmesine ışık tutar ne var ki etkililiğini belirlemek için yeterli ölçüt oluşturamaz.
- Öğretmen ve yöneticiye yönelik olup hem öğretim hem yönetim boyutu bulunur.
- Öğretim süreci sonunda gerçekleşmesi beklenen genel sonuçları, yeterlikleri gösterir.
- Öğretim sürecini değil, öğretim ürününü yansıtır.
- İç tutarlılığa sahiptir.
- Dış tutarlılığa sahiptir (Fer, 2015).

Genel hedefleri belirlerken dikkat edilecek unsurlar şunlardır:

- Genel ifadelerle yazılmalıdır.
- Değerlendirme ile ulaşılan geri bildirim sonuçlarına göre gerektiğinde değiştirilmelidir.
- Özel hedeflere temel oluşturmalıdır.
- Öğrenenin öğretimi tamamlandığında sahip olacağı genel yeterliklere odaklanmalıdır (Fer, 2015).
- Sadece öğretimle ulaşılabilecek, ama öğretim olmadan sahip olunamayacak genel yeterliklere yönelik olmalıdır.
- Belirlenen ihtiyaçlara dönük olmalıdır (McNeil, 1996).

Özel hedefler, öğretim için bir pusula görevi görür. Hedefler, öğrenenlerin öğretim süreci sonunda ne yapabileceklerini tanımlayan ifadeler olup, ‘niçin’ sorusunun yanıtını verir. “Öğretimin ana amacı hedeflere ulaşmak için etkili öğrenmeyi gerçekleştirmektir” (Fer, 2015, s. 189). Ertürk (1986) hedefi, planlanmış yaşantılar yoluyla öğrenenin davranışında değişimler meydana getirme olarak tanımlamaktadır. Ornstein, Behar-Horenstein ve Pajak’a (2003) göre ise hedef, öğretim sonucunda ulaşılmak istenen kazanım özelliklerinin beyan edilmesidir. Hedefler genel hedeflere uygun olarak; ünite, konu ve ders bazında hazırlanır. Belirli bir ders, konu ya da ünite sonunda ulaşılmak istenen özellikleri ve nitelikleri ifade eder (Posner, 1995). Hedef, öğrenenin öğretim sonunda ulaşılmak

beklenen nitelikler ve özellikler toplamı, öğretim sürecinden geçen öğrencide oluşması beklenen yaşantı değişiklikleridir. “Öğretimin temel ilkesi yaşantı değişikliklerini gerçekleştirmektir” (Fer, 2015, s. 191). Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ise hem öğretim sürecinde hem bitiminde ölçülür. Böylece öğretimin amacına ulaşıp ulaşılmadığı konusunda yargıya varılır (Fer, 2015).

Bloom koordinatörlüğünde bir grup araştırmacı, 1948 yılında, eğitimin hedeflerini sınıflamaya giriştiler. Hedefleri; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflamak istediler. Bilişsel alan sınıflamasını 1956 yılında yaptılar fakat duyuşsal ve psikomotor alanların sınıflaması o yıl gerçekleştirilemedi. 1964 yılına gelindiğinde duyuşsal alan sınıflamasına ilişkin kitap yayınlandı. Bloom, hedefleri; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç ana alana ayırmıştır. “Bu alanlarda sınıflama ayrıntılarına inilerek geliştirilmiştir” (Ertürk, 2013, s. 66). Aşamalı sınıflamaya göre üç hedef alanı birbirinden tamamen ayrı değildir, iç içedir. “Ancak hangi alanın özellikleri ön plana çıkıyorsa hedef o alanın özelliklerini yansıtacak şekilde ifade edilir” (Demirel ve Kıroğlu, 2021, s. 73). Bu aşamalı sınıflamada öğrencinin öncelikle alt basamakta yer alan bilgi ve becerileri kazanması gerekmektedir. Sırayla üst basamaklara geçilmektedir. “Taksonominin ana düşüncesi, bilgilerin basitten karmaşığa aşamalı bir biçimde sıralanmasıdır” (Tutkun ve Okay, 2012, s. 16). Bloom'un Taksonomisi, öğrenme-öğretme süreçlerinde aşamalı sınıflandırmayı ortaya koyan bir kuram olarak günümüze kadar önemini yitirmeden gelmiştir.

Hedefler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanda sınıflanmaktadır. Bu üç alanın her biri, kendi içinde yükselerek giden aşamalardan oluşmaktadır. Öğrenenin bilgiyle donanması bilişsel hedefler çerçevesinde yer alır. Öğrenenin aldığı bilgileri beyin ve duyuş süzgecinden geçirerek ilgi ve istek duyması duyuşsal alan çerçevesindedir. Öğrenenin, öğrendiğini ve hissettiğini hareketleriyle göstermesi ise psikomotor hedefler çerçevesinde gerçekleşir (Fer, 2015). Bloom ve arkadaşları 1956 yılında bilişsel alan sınıflamasını yayımlamışlardır. 2001 yılında bu sınıflamaya ilişkin önemli güncellemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Sınıflamanın ilk haline yer verildikten sonra güncellenmiş şekline değinilecektir. Bloom Taksonomisi'nin ilk hali Şekil 8' de verilmiştir.

| Bilişsel Alan | Duyuşsal Alan | Psikomotor Alan |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • bilme • kavrama • uygulama • analiz • sentez • değerlendirme | <ul style="list-style-type: none"> • alma • tepkide bulunma • değer verme • örgütlenme • bir değer veya değerler bütünüyle nitelenmişlik | <ul style="list-style-type: none"> • algılama • kuruluş • kılavuzlanmış faaliyet • mekanizma • karmaşık dışa-vuruk faaliyet • uyum • yaratma |

Şekil 8. Bloom Taksonomisi'nin 1956 Yılındaki İlk Hali

Kaynak. Bloom, 1956; Ertürk, 2013; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Ornstein ve Hunkins, 2018.

Bilişsel Hedefler

Bilişsel hedefler bilgiyi tanıma, hatırlama ve bunların üzerinde işlemler yapmayı içerir (Özçelik, 1998). Bilişsel hedefler zihinsel süreçleri içerir ve entelektüel kapasiteyi, bilişsel olguları ve terimleri içeren hedeflerdir. Bilgiler doğrudan doğruya bir bireyden diğerine doğru aktarılamaz; her birey kendi bilişsel süreçleri ve etkinlikleri yoluyla bilgiyi geliştirir. Bilişsel hedefler farklı düzeylerde oluşur. “İçerikle ilgili ne, nerede, niçin, ne zaman sorularının cevabını vermeye yöneliktir” (Fer, 2015, s. 194). Bilişsel hedefler Bloom ve arkadaşları (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964) tarafından ilk kez 1956 yılında basitten karmaşığa doğru, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation) düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bloom'un bilişsel hedef sınıflandırmasını bilişsel psikolojideki gelişmelere uygun hale getirmek amacıyla 1995 ile 2000 yılları arasında sekiz eğitimci ve araştırmacı (Anderson ve Krathwohl'un editörlüğünde Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock) yılda iki kez buluşarak çalıştılar, daha sonra çalışmalarını kitaplaştırdılar. Çalışmaların sonucunda bilişsel hedeflerde şu değişiklikleri yaptılar:

- İki boyutlu tablo oluşturarak bu tabloya sınıflandırma (taxonomy) tablosu adı verdiler. Tablonun sütun (yatay) boyutuna Bloom'un aşamalarını yerleştirdiler ve izleyen paragraflarda açıklanan değişiklikleri yaptılar. Yeni düzenleme yine altı aşamadan oluşturuldu ve basitten karmaşığa doğru, hatırlamak, anlamak, uygulamak,

çözümlemek, değerlendirmek, yaratmak (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating) düzeyinde sınıflandırıldı.

- ii. İki boyutlu tablonun dikey boyutuna ise bilgi (knowledge) düzeylerini yerleştirdiler. Bu düzeyler şunlardır: Olgusal bilgi (factual knowledge), kavramsal bilgi (conceptual knowledge), işlemsel bilgi (procedural knowledge), üstbilişsel bilgi (metacognitive knowledge) (Anderson, 2005).

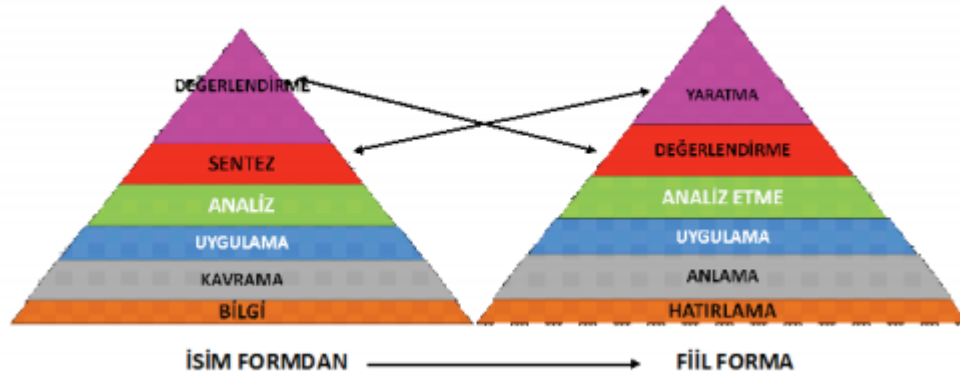
Bilgi düzeylerinden olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyleri Bloom ve arkadaşları (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964) tarafından oluşturulan ilk versiyonda da yer almakta iken güncellemede üstbilişsel bilgi eklenmiştir. Söz konusu düzeylerin özellikleri şöyle özetlenebilir:

Olgusal bilgi: “Bir disiplinin ya da problemin çözümüne yönelik temel unsurları kapsamaktadır. Olgusal bilgi, “tanımlamaların bilgisi” ve “ayrıntıların ve unsurların bilgisi” olmak üzere iki alt grup içermektedir” (Krathwohl, 2002, s. 214).

Kavramsal bilgi: Birlikte işleyebilen ya da oluşabilen büyük yapının temel unsurları arasındaki ilişkileri, ortak özellikleri kapsamaktadır. “Kavramsal bilgi; “sınıflamaların ve derecelemelerin bilgisi”, “ilke ve genellemelerin bilgisi”, “kuram, model ve yapıların bilgisi” olmak üzere üç alt grup içermektedir” (Krathwohl, 2002, s. 214).

İşlemsel bilgi: “Bir şeyin nasıl yapılacağına bilgisidir” (Anderson ve diğ., 2001, s. 67). Bir şeyi yaparken becerileri, çözüm yollarını (algoritma), teknikleri ve yöntemleri kullanırken uygulanan araştırma yöntemlerini ve ölçütleri kapsamaktadır. “İşlemsel bilgi; “Alan- bağımlı (konuya özgü) beceri ve çözüm yolu bilgisi”, “ alan-bağımlı teknik ve yöntem bilgisi”, “uygun işlemlerin kullanılmasına karar verme bilgisi” olmak üzere üç alt grup içermektedir” (Krathwohl, 2002, s. 214).

Üstbilişsel bilgi: “Biliş bilgisi ve kişinin sahip olduğu bilgi hakkındaki farkındalığını ve bilgisini içermektedir. Üstbilişsel bilgi, “stratejik bilgi”, bağlamsal (durumsal) ve koşullu bilgileri içeren bilişsel görev bilgisi” “kendini bilme” olmak üzere üç alt grup içermektedir” (Krathwohl, 2002, s. 214). 1956 yılında yapılan sınıflamadan sonraki dönemlerde öğrenme ve gelişim ile ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımların birçoğunda öğrencilerin kendi bilgileri ve düşüncelerinden daha çok sorumlu hale getirilmelerinin vurgulandığı, bu yüzden bu bilgi türünün sınıflamada yer almasının kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir (Anderson ve diğ., 2001). Bloom Taksonomisi’nin güncellenmiş haline Şekil 9’da yer verilmiştir.



Şekil 9. Bloom Taksonomisi'nin Revize Edilmiş Hali

Kaynak. Krathwohl, 2002, s. 213.

Tablo 3

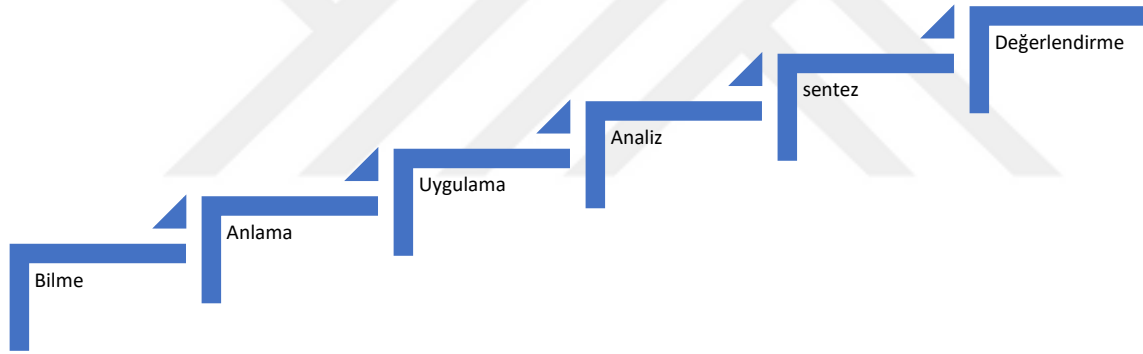
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

| | BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------|------------|-------------|-----------------|-----------|
| | 1.Hatırlama | 2.Anlama | 3.Uygulama | 4.Çözümleme | 5.Değerlendirme | 6.Yaratma |
| Bilgi Birikimi Boyutu | | | | | | |
| Olgusal Bilgi | | | | | | |
| Kavramsal Bilgi | | | | X | | |
| İşlemsel Bilgi | | | | | | |
| Üstbilişsel Bilgi | | | | | | |

Kaynak. Krathwohl, 2002, s. 216.

Bilişsel hedefler aşamalı bir şekilde oluşturulmuştur. Hatırlama aşamasından yaratma aşamasına gidildikçe öğrenme karmaşıklaşır ve güçleşir. Güncellenmiş hedeflerdeki önemli bir farklılık, hedef yazımının kolaylaştırılmış olmasıdır. İlk versiyonda kullanılan hedef ve davranış ifadesi yerine sadece hedef ifadesinin kullanıldığı gözlenmektedir. Bloom'un ilk sınıflamasında kullanılan hedef ifadelerinde isim kullanılmış, ama güncellemede fiil kullanılmıştır. Güncellenmiş hedeflerdeki diğer farklılıklar ise bilgi düzeyleri ile bilişsel hedef aşamaları arasında net bir ilişki kurulmuş olmasıdır. Güncellemede, hedeflerin ilk aşaması olan bilgi aşaması hatırlamak, ikinci aşaması olan kavrama aşaması ise anlamak olarak adlandırılmış, sentez aşaması ise anlamını korumakla birlikte yaratma ismi ile değiştirilmiş, ayrıca değerlendirme aşaması ile yer değiştirilmiştir (Anderson, 2005). Sınıflamaya gelen güncelleme ile Bloom'un orijinal sınıflamasındaki tek

boyutluluğu iki boyut olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu boyutlardan biri “bilişsel süreçler” diğeri ise “bilgi türü” olarak ele alınmıştır. Bilişsel süreç boyutu hatırlama basamağından yaratma basamağına kadar uzanan zihinsel faaliyetleri içermektedir. Bilgi boyutunu ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi oluşturmaktadır. Bu kategorilerin somuttan (olgusal) soyuta (üstbilişsel) doğru düzenlendiği düşünülmektedir (Anderson ve diğ., 2001). Yeni sınıflamada, öğretim hedefleri sınıflama tablosundaki yatay ve dikey boyutların denk geldiği hücre ya da hücelere yerleştirilmektedir (Krathwohl, 2002). Tablo 3’teki satır ve sütunlar sırasıyla bilgi türü ve bilişsel süreç becerileri ile ilgilidir. “Bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarındaki kategoriler tablonun hücrelerinde kesişmektedir” (Anderson ve diğ., 2001, s. 35). Belli bir öğretim hedefinin tabloya yerleştirilmesi işleminde hedef ifadesindeki fiil kelimesi dikey; isim kelimesi ise yatay boyutun seçilmesine yardımcı olmaktadır (Bümen, 2006). En büyük değişiklik ise, her bir grubun alt gruplarında olmuştur, çünkü bu alt gruplar oluşturulurken özellikle bilişsel süreçlerle bağ kurularak açıklanmıştır, ancak ilk versiyonda olduğu gibi aşama ilişkisi korunmuştur (Fer, 2015). Şekil 10’ da verilmiştir.



Şekil 10. Bilişsel Hedeflerin Sınıflandırılması

Kaynak. Krathwohl, 2002, s. 213

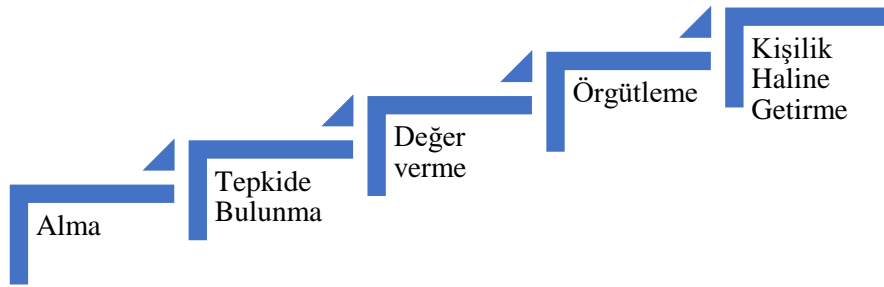
Krathwohl’a Göre Bilişsel Hedeflerin Sınıflandırılması

- 1. Hatırlama:** Uzun dönemli hafızadan ilgili bilgilerin getirilmesini ya da hatırlanmasını içerir.
 - i. Tanıma
 - ii. Geri çağırma
- 2. Anlama:** Bu aşama sözel, yazılı ya da grafik iletişimi dahil olmak üzere öğretim mesajlarının anlamını belirlemeyi içerir; fikirleri ya da kavramları açıklamayı kapsar.

- i. Yorumlama
 - ii. Örnekleme
 - iii. Sınıflandırma
 - iv. Özetleme
 - v. Çıkarım yapma
 - iii. Karşılaştırma
 - vi. Açıklama
- 3. Uygulama:** Bu aşama işlemleri ya da bilgileri belirli bir durumda kullanmayı, belirli bir duruma ya da yeni bir duruma taşımayı, uygulamayı ya da öğrendiği bilgileri yeni bir yolla kullanmayı içerir.
- i. Yürütme
 - ii. Uygulama
- 4. Analiz:** Bu aşama materyali oluşturan parçaları ayırmayı ve parçaların birbirleriyle ya da yapının tamamıyla ilişkisini keşfetmeyi içerir.
- i. Ayırma
 - ii. Organize etme
 - iii. İlişkilendirme
- 5. Değerlendirme:** Bu aşama ölçütlere ve standartlara dayalı olarak kaniya varmayı, karar vermeyi, yargılamayı, savunmayı, doğrulamayı içerir.
- i. Kontrol etme
 - ii. Eleştirme
- 6. Yaratma:** Bu aşamada tüm unsurlar, görüşler, fikirler ya yeni bir form verilerek bir araya getirilir ya bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulur ya da yeni, özgün bir ürün, fikir ya da görüş oluşturulur.
- i. Oluşturma
 - ii. Planlama
 - iii. Üretme olarak alt alanları bulunmaktadır (Kratwohl, 2002, s. 215).

Duyuşsal Hedefler

Duyuşsal hedefler, insan niteliklerinin; ilgi, tutum, özgüven türünden duygu ve davranış eğilimlerinden oluşur. Özçelik'e (1998) göre duyuşsal hedefler büyüklere saygı duymayı, yurdu sevmeyi, öğrenmeye merak duymayı, kendine güven duymayı, farklı fikirlere karşı hoşgörülü olmayı, temiz olmayı, düzenli olmayı içerir. Hisler, duygular, kabullenme derecesi, değerler, ilgi, tutum gibi duyuşsal öğrenmeleri içeren hedeflerdir (Brown, 1995; Akt. Fer, 2015). Duyuşsal hedefler, belirli bir duruma karşı bireyin istekli olup olmadığını, tavrını, inancını, tutumunu ve değerlerini gösterir (Fer, 2015). Duyuşsal hedeflerin, psikomotor ve bilişsel hedeflerle birlikte ele alınması gerekmektedir. Özellikle bilişsel ve psikomotor hedeflerin yaşantıya ve yaşam biçimine dönüşmesi için zorunludur. "Duyuşsal hedefler, bilişsel ve psikomotor hedeflere yönelik öğrenmeyi hızlandırabilir ya da yavaşlatabilir. Salt sınıf ortamında kazanılan yaşantılar olmayıp, çevreyle de desteklenmesi gerekir" (Fer, 2015, s. 208). "Duyuşsal alan hedeflerinde iki ana boyut bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireyin kişisel özellikleri ve ikincisi bireyin tutumlarıdır" (Demirel, 2003, s. 107). Duyuşsal alana, boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme, etkinliklere katılmaya istekli olma, temiz ve düzenli olmayı benimseme, küçüklerini ve doğayı sevme, haksızlığa direnme ya da boyun eğmeme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir (Sönmez, 2010).



Şekil 11. Duyuşsal Hedeflerin Sınıflandırılması

Kaynak. Krathwohl ve diğ., 1964.

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) duyuşsal hedefleri sırasıyla almak (ilgilenmek), davranımda bulunmak (teпки vermek), değerlemek, düzenlemek ve karakterleştirmek düzeyinde sınıflandırmışlardır. Şekil 11'de duyuşsal hedeflerin aşamaları verilmiştir.

Duyuşsal hedefler de, bilişsel ve devinsel hedeflerde olduğu gibi başlangıçta basit olup, gittikçe karmaşıklaşır. Duyuşsal hedeflerin aşamalarına ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Duyuşsal Hedeflerin Sınıflandırılması

1. Alma: Öğrencinin uyarıcıya hassasiyetini ifade eder. Bu hassasiyet;

- Farkında olma,
- Almaya istekli olma,
- Seçilmiş dikkati içerir.

Örnek: “Çeşitli doğu kültürlerini çalışmaktan öğrenci doğu elbiseleri, mobilyaları ve mimarisindeki estetik faktörlere farkındalık geliştirir” (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 231).

2. Tepkide bulunma: Bu aşamanın ön koşulu, alma düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır.

- Kabullenme,
- İstekli cevaplar ve
- Tatmin duyguları gibi uyarıcılara öğrenenlerin etkin dikkatlerini ifade eder.

Örnek: “Bir araştırma projesine öğrenci aktif olarak katılarak konuşma başlığına ilgi gösterir” (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 231).

3. Değer verme: Bu aşamanın ön koşulu, alma ve tepkide bulunma düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır.

- Kabul etme,
- Tercih etme ve

Örnek: “Üstlenme olarak açığa çıkan öğrencinin değer tutumları ve inançlarını ifade eder” (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 231).

Birey deneyimin önemini anlar, farklı şartlar altında devamlı ve düzenli olarak belirli bir davranışı sergiler. Bu aşama değeri kabul etme ve inanma ile başlar; tercih etme ve o değeri benimseme ile tamamlanır, fakat tutumların, inançların ve değerlerin zamanla değişebileceği unutulmamalıdır.

4. Örgütlenme: Bu aşamanın ön koşulu, alma, davranımda bulunma ve değer biçme düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. Örgütlenme;

- Değerlerin kavramsallaştırılması ve

- Bir değer sisteminin organizasyonunu içeren değerlerin ve inançların içselleştirilmesini ifade eder.

Örnek: “Öğrenci doğal kaynakların korunması için kendi sorumlulukları ile ilgili yargılar oluşturur” (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 231).

5. Kişilik Haline Getirme: Bu aşamanın ön koşulu, alma, tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. Kişilik haline getirmedeki kazanımlar,

- Genelleştirilmiş bir değerler sistemi ve
- Hayat felsefesini ifade eden davranışlarla ilgilidir.

Örnek: “Öğrenci, kişisel ve vatandaşlığına dair hayatını ahlak ilkelerine bağlı olarak tanzim eder” (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 231).

Tablo 4’te duyuşsal hedeflerin alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme aşamalarına ilişkin eylem örnekleri verilmiştir.

Tablo 4

Duyuşsal Hedef Aşamalarını Yazarken Yararlanılabilecek Eylem Örnekleri

| | | |
|--|--------------------|-----------------------------|
| Alma (Farkına varmak): Fark etme, dikkat etme, seçme, ayırma, ilgilenme | | |
| • Farkına varır | • Dikkat eder. | • Ayırır. |
| • Seçer | | |
| Tepkide bulunma (İlgi duymak): İstekli olma, zevk alma | | |
| • Katılır | • İstek gösterir | • Zaman ayırır |
| • Gönüllü olur | • Zevk alır | |
| Değer verme (Kabullenmek): Değer verme, düşünün olma, benimseme, takdir etme | | |
| • İnanır | • Kabul eder | • Takdir eder |
| • Benimser | | |
| Örgütlenme (Düzenlemek): Değer oluşturma, kararlı olma, alışkanlık haline getirme | | |
| • Kızmaz | • Kararlı davranır | • Alışkanlık haline getirir |
| • Özgü davranır | | |
| Kişilik haline getirme (Karakterleştirmek): Karakter haline, yaşam biçimine, dünya görüşüne dönüştürme | | |
| • Yaşam biçimine dönüştürür | • Tutarlı olur | • Sahip olur |
| • Savunur | • Görev alır | • Sürekli olarak yapar |
| • Hizmet eder | | |

Kaynak. Gronlund, 1985; Akt. Fer, 2015, s. 211.

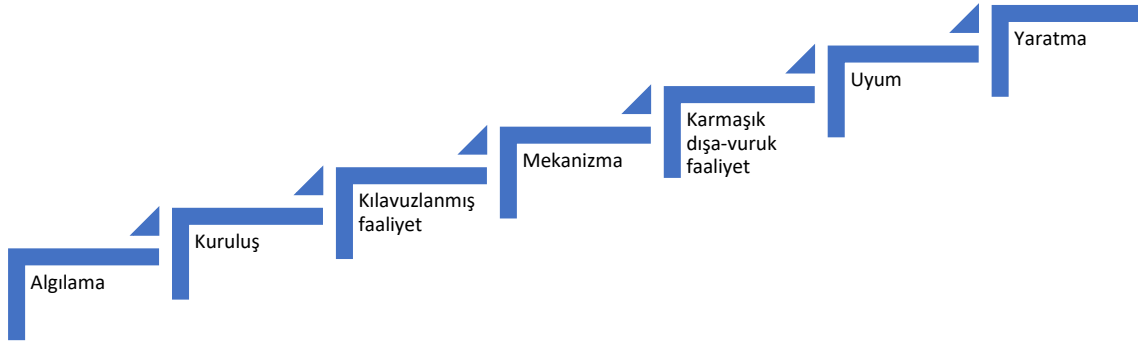
Dikkat edilmesi gereken, hangi alana özgü olursa olsun, hedeflerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, genelden özele ve önce öğrenilenden sonra öğrenilene doğru

düzenlenmesi gerektiğidir. Dikkat edilecek diğeri bir konu ise hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal alanların her birinin aşamalılık ilişkisi göstermeyebilir (Fer, 2015).

Psikomotor Hedefler

Psikomotor hedefler, vücut organlarının tek tek ya da birlikte hareketleriyle ilgilidir. Devinsel hedefler, gözlemlenebilen kas ve adale hareketi türünden, fiziksel süreç ve basamaklardan oluşan birey davranışlarıdır (Doğın, 1997). “Psikomotor hedefler becerinin öğrenilmesini temel alır. Kas hareketleriyle oluşan fiziki etkinliklerin ve hareketlerin öğrenilmesini, kapsar” (Fer, 2015, s. 203). Psikomotor hedeflerde altı unsur bulunur. Bunlar kuvvet, hız, istek, hassaslık, eşgüdüm ve esnekliktir. Deney yapmak, bir projenin uygulamalı kısımlarını geliştirmek, gitar çalmak, resim yapmak, maket yapmak, yemek yapmak türünden eylemler psikomotor hedeflere örnek olarak verilebilir (Fer, 2015).

Psikomotor hedefleri Simpson (1972; Akt. Gronlund, 1985) algılama, kurma, rehberle yapma, mekanikleştirme, karmaşık açık tepki uyarılama ve özgünleştirme olmak üzere yedi aşamada sınıflamıştır. Aşağıda psikomotor hedefler, yedi aşamada sınıflanarak Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Psikomotor Hedeflerin Sınıflandırılması

Kaynak. Ertürk, 2013, s. 75

Psikomotor Hedeflerin Sınıflandırılması

- 1. Algılama:** “Bir motor fiili ifade etmede bir esasi ilk adım olan alma, nesnelerin özelliklerinin veya ilişkilerin duyu organları aracılığıyla farkına varma sürecidir. Algılama kategorisi duysal uyarılma, işaret seçme ve çevirme üç ana alt kategoriden oluşmaktadır” (Ertürk, 2013, s. 75).
- 2. Kuruluş:** Bu aşamanın ön koşulu, algılama düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. “Kuruluş belli türde bir hareket veya yaşantı için hazırlayıcı bir dengelenim ya da hazır bulunuşluktur. Kuruluş kategorisi zihinsel bedensel ve duygusal olmak üzere üç ana alt kategoriden oluşmaktadır” (Ertürk, 2013, s. 77).
- 3. Kılavuzlanmış faaliyet:** Bu aşamanın ön koşulu, algılama ve kuruluş düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. “Kılavuzlanmış davranım, bir bireyin öğretmen rehberliği altındaki ya da bir modeli veya belli ölçütleri dikkate alarak kendi değerlendirme çabası içindeki işe-vuruk davranışsal hareketidir. Taklit ve deneme ve yanılma olmak üzere iki ana alt kategoriden oluşmaktadır “ (Ertürk, 2013, s. 78).
- 4. Mekanizma:** Bu aşamanın ön koşulu algılama ve kuruluş ve kılavuzlanmış faaliyet düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. “Öğrenilmiş davranım bir alışkanlık haline gelmiştir. Davranım bir önceki seviyede daha karmaşık olabilir ve beklenmedik işin yerine getirilmesinde bir örüntüye gitmeyi gerektirebilir” (Ertürk, 2013, s. 78).
- 5. Karmaşık dışa vuruk faaliyet:** Bu aşamanın ön koşulu, algılama ve kuruluş ve kılavuzlanmış faaliyet ve mekanizma düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. “Bu seviyede, beceri kazanılmıştır. Hareket en az zaman ve enerji harcanarak yerine getirilebilir. Kararsızlığın giderilmesi ve otomatik icra olmak üzere iki ana alt kategoriden oluşmaktadır” (Ertürk, 2013, s. 79).
- 6. Uyum:** Bu aşamanın ön koşulu, algılama ve kuruluş ve kılavuzlanmış faaliyet ve mekanizma ve karmaşık dışa vuruk faaliyet düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. “Uyum, bedeni bir davranım gerektiren yeni problematik durumların gereklerini karşılamak için motor faaliyetleri değiştirme olarak ifade edilebilir” (Ertürk, 2013, s. 79).
- 7. Yaratma:** Bu aşamanın ön koşulu, algılama ve kuruluş ve kılavuzlanmış faaliyet ve mekanizma, karmaşık dışa vuruk faaliyet ve uyum düzeyindeki yaşantıları kazanmış olmaktır. “Yaratma, yeni motor-hareketler veya psikomotor alanda gelişmiş

anlayışlar, yetenekler ve becerilerin ürünlerini çekip çevirme yolları yaratma olarak ifade edilebilir” (Ertürk, 2013, s. 80).

Küreselleşme ve dijitalleşmeyle birlikte yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Öğretim, küreselleşen, gelişen ve değişen dünyadan etkilenmektedir. Gelişen ve değişen dünyanın bilgileri ve özellikleri öğretimi de şekillendirmektedir. Öğretim, bilimsel araştırmalar ve bulgulardan etkilenen ve değişime uğrayan bir yapıya sahiptir. 21. yüzyıl, eğitim alanında pek çok yeni ve farklı gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Bunların başında 21. yüzyıl becerileri ile Sosyal ve Duygusal Beceriler gelmektedir. Bu çalışmalar bireyin duyuşsal yönünü ortaya koymaktadır. Yapılanlar çalışmalar, ülkelerin eğitim sistemlerini, eğitim hedeflerini, ders kitaplarını etkileyebilmektedir. Değişim ve gelişimlere ayak uydurmak, güncelliği takip edebilmek, yeni bilgi ve becerilerden yararlanmak ve bunları hayata geçirmek bir anda olabilen bir durum değildir. Burada yeniliklere açık olabilmek, gerekli yenilemeleri yapabilmek yani çağa ayak uydurabilmek önemlidir. Gerekli yenilikleri yapmadan eskinin bilgisini, eskinin yöntemini kullanmak çağın gerisinde kalmaktır. Eskinin bilgisi ve yöntemi ile yola devam etmek yeniçağın özelliklerini karşılamakta eksik kalabilmektedir. Yeniliklerin yapılıp yapılmadığı en iyi öğretim programları ve ders kitaplarından anlaşılabilir. Öğretim programında ve ders kitaplarında bilişsel alanın etkisi ve gücü devam etmektedir. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerileri, yetkinlikler, yeterlikler, Sosyal ve Duygusal Beceriler gibi kavramlarla duyuşsal alanının önemi fark edildi ve bu alanla ilgili çalışmalar hız kazandı.

Duyuşsal Alan Öğrenmeleri

Duyuşsal alan öğrenmeleri (affective domain learning); duyguların, ilgilerin, tutumların hâkim olduğu alan öğrenmeleridir. “Duyuşsal hedefler, insan niteliklerinin; ilgi, tutum, özgüven türünden duygu ve davranış eğilimlerinden oluşur” (Fer, 2015, s. 222). Demirel’ e göre duyuşsal alan; “sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır” (Demirel, 2017, s. 30). Duyuşsal alan öğrenmeleri, çeşitli davranışlarla ilişkilidir. Bunlar: farkında olma, ilgi duyma, dikkat etme, sorumluluk alma, şüphe duyma, dinleme becerileri, diğerleriyle paylaşım içinde davranma ve aynı zamanda tutumsal nitelikleri gösterme becerisi veya deneme ve çalışmaya uygun değerlerdir. Duyuşsal alan, bireyin neyi yapabileceği, neyi yapamayacağı, neye ilgi duyduğu, nelerden hoşlandığı, nelerden korktuğunu, ne kadar sabırlı ve azimli olduğunu, sorumluluk alıp alamayacağını,

sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü gösterip gösteremediğini, farkındalığının olup olmadığını göstermektedir. Ertürk'e göre duyuşsal alan; "alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme basamaklarından oluşmaktadır" (Ertürk, 2013, s. 70).

Alma Basamağı

Belirli bir nesne, fikir ya da uyarıcının farkına varma, dikkat etme ve duyarlı olma halidir. Farkındalık, almaya isteklilik, kontrollü ve seçici dikkati kullanma söz konusudur.

Tepkide Bulunma Basamağı

Belli uyarıcılarla ilgilenme, onlara uygun ve bilinçli tepkilerde bulunma, uyarıcıyı arama ve önem verme, yardım etme, tartışmalara katılma, okuma yazma, rapor etme, kurallara uyma, tepkide uysallık, tepkide isteklilik, doyum sağlama gibi süreçlerden oluşur. Tepkide bulunma basamağı üç alt gruba ayrılmıştır.

Değer Verme Basamağı

Bu düzeyde sınıflanmış davranışlar, yeterli derecede tutarlı ve istikrarlı olup, bir inanç veya tutum özelliği kazanır. Takdir etme, olumlu tutum gösterme, bir olay ya da olguyu tercih etme, kabullenme, değere düşkünlük, adanmışlık, örgütlenme, paylaşma gibi süreçlerden oluşur.

Örgütlenme Basamağı

Değerler sistemine yenilerini ekleyerek farklı değerleri bir araya getirme, kararlılık, savunma, formüle etme, sıralama, genelleme ve sentez gibi süreçlerden oluşur. Bu basamakta yazılan hedef cümlelerin sonunda "kararlı oluş, kararlılık" gibi ifadeler yer alabilir. Hedeflerin davranışa dönüştürülmesinde, "her zaman, her durumda, gerektiğinde başvurma, sorma, teşekkür etme, kızmama, darılmama, savunma, kendi değerleriyle ters düşmeme, özgün davranma, gerekçe göstererek açıklama, tutarlı olma" gibi sözlere yer verilebilir.

Kişilik Haline Getirme Basamağı

Bireyin, alışılmış hallerde, duygusal rahatsızlık yaşamadan, benimsediği değerlerle tutarlı davranmasını gerektiren özellikleri içerir. Davranışların, karakter haline dönüşmesi, tutumlarda kararlılık ve netlik, ayırt etme, değiştirme, gözden geçirme, soru sorma, sorun çözme, tercih etme gibi süreçlerden oluşur. Eğitim programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanımları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin nasıl hissettiğini ve hedef düzeylerinin duygu anlamında ne kadar değiştiğini göstermektedir. Bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde duyuşsal hedefler ve bunun yanı sıra psikomotor hedefler de etkilidir.

Malmivuori' a (2001, s.11) göre duyuşsal alanı, “insanın edindiği olumlu ve olumsuz duygular; duyguların şekillendirdiği tutumlar, değerler, ilgiler, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücü ” oluşturmaktadır. Bireyler karşılaştıkları çeşitli durumlarda kendilerini; düşünme, eyleme geçme ve hissetme gibi özelliklerle ifade ederler. “Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psiko-motor özellikleri içerirken; hisler duyuşsal alanı içermektedir” (Gable ve Wolf, 1993, s. 4). Main (1993), duyuşsal alana ilişkin yeterliklerin öğretimini iki alt alana ayırmaktadır. Bunlardan ilkinin, “öğrencinin genel anlamda değer, inanç ya da tutumlarını değiştirmeyi içerebileceği; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceği herhangi bir konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini sağlamayı içerebileceğini ifade etmiştir” (Balaban-Salı, 2006, s. 133).

Duyuşsal öğrenme etkinlikleri, öğrenme ve öğretim sırasında ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ve öğretim sürecini etkileyebilmektedir. Bu süreçte önemli olan ise duygusal durumlara nasıl ele alındığı ve geliştirilmesi, değiştirilmesi için neler yapıldığıdır. Combs'a göre “eğitim sisteminin etkili olabilmesi için öğrencilerin duygu, tutum ve hislerinin öğrenme sürecinde önemsinmesi gerekmektedir” (1982, s. 2). Hazırlanan planlara ve uygulamalara duyuşsal alanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Combs, davranışların duyuşsal yönlerinin de göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır. Duyuşsal alan hedeflerinin sınıf ortamında öğrencilerde davranış haline gelmesinde önemli bir diğer kavram duygusal zekâdır. Bir sonraki alt başlıkta önemine ilişkin bu kavram incelenmiştir.

Duygusal Zekâ

1990 yılında Peter Salovey ve John D. Mayer, yazdıkları iki makale ile duygusal zekâ kavramını akademik alana kazandırmışlardır (Maurer ve Bracett, 2004). Duygusal Zekâ' ya

ilişkin model geliştirilmiş ve temel olarak dört beceri vurgulanmıştır (Salovey, Mayer ve Bracett, 2004):

- i. Duyguları anlama: Bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlamasını içermektedir.
- ii. Duyguların ifade edilebilmesi: Yargılama, karar verme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin kullanılarak dile getirilmesini içerir.
- iii. Duyguları analiz edebilme: Bireylerin duygusal bilgileri anlayarak duyguların sebeplerini analiz edebilmesini içerir,
- iv. Duyguları kontrol etme: Yoğun duygularla başa çıkma, duyguları yönlendirme ve yönetme becerilerini içermektedir.

Duygusal zekâ ile ilgilenen Goleman (1996) duygusal zekânın boyutlarını oluşturmuştur. Goleman'ın ele aldığı duygusal zekâ boyutları ile Salovey ve Mayer'ın (1990) oluşturdukları model örtüşmektedir. Aynı zamanda Goleman bireylerin kendini motive etmesi, duygudaşlık ve sosyal beceriler boyutlarını duygusal zekâ tanımına dâhil etmiştir. Goleman, kendini motive etme ile bireyin tüm engellere, başarısızlıklara rağmen başarıya odaklanabilmeyi ve hedefe ulaşmak için gereken değişimi kabullenebilmeyi kastetmektedir. Duygudaşlık ise bireyin karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini sözlü veya sözsüz iletişimle anlayabilmesini, ihtiyacı olan kişilere destek olabilmeyi ve başkalarının duygu ve davranışları arasındaki bağlantıyı kurabilmeyi içermektedir. “Sosyal beceriler ise bireyin diğer insanların yardımına ihtiyaç duymadan kendi sorunlarıyla baş edebilme, işbirliğine engel olacak durumları ortadan kaldırabilme ve gerekli davranışlarla çatışma çözebilme becerisine sahip olması olarak tanımlamıştır” (Erkman, Göl-Güven, Ertenü, Bilgin, Kabakçı, Pınar, Mardin ve Kırmacı, 2019, s. 22).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Gresham (2018) sosyal görevleri tanımlamış ve sosyal beceriler ile sosyal yetkinlik kavramlarının tanımlamalarını yapmıştır. Buna göre sosyal görevler, farklı türde sosyal davranışları ve belirgin zorlukları içeren duyguları ifade etme, başkalarını dinleme, arkadaş edinme, ihtiyaç duyduğunda yardım isteme, çatışmaları çözme vb. davranışlardan oluşmaktadır. Gresham (2018), sosyal becerileri kişilerin sosyal görevleri yerine getirirken diğer insanlar tarafından yetkin ve yetkin değil olarak değerlendirmelerine yol açan bir grup davranış olarak ifade etmiştir. Sosyal yetkinlik ise sosyal görevlerin belirlenen ölçütlere

göre değerlendirmeye tabi tutulması olarak ifade edilmektedir. Örneğin bir çocuğun çatışma çözerken olumlu bir dil kullanması, sorun çözmeye becerisinde bir sosyal yetkinliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir. “Sosyal yetkinliğin kazandırılması için sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenmesi gerekmektedir” (Erkman ve diğ., 2019, s. 23). Araştırmacılar ve uygulayıcılar, duygusal zekâyı, sosyal becerileri, sosyal ve duygusal yetkinlik kavramlarını SDÖ çatısı altında biraraya getirmişlerdir. Yapılan çalışmalarla, Sosyal ve Duygusal Becerilerin öğretilbilir ve öğrenilebilir sonucuna ulaşılmıştır (Erkman ve diğ., 2019).

Weissberg ve Cascarino’ya (2013) göre SDÖ, çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve bu hedefleri kazanmak, başkaları için duygudaşlık kurabilmek ve bunu gösterebilmek, olumlu ilişkiler kurmak ve aldığı kararların sorumluluğunu üstlenebilmek, bu sorumluluğu üstlenebilmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve bunları uygulama süreçlerinde etkili bir şekilde gösterme olarak ifade etmişlerdir. “Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, duygusal zekâ, iletişim becerileri, farkındalık, duygu düzenleme ve yönetme ile duygudaşlık gibi becerilerden oluşmaktadır” (Erkman ve diğ., 2019, s. 23).

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) alanında özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) başlayan çalışmalar yaygınlaşarak artış göstermektedir. SDÖ üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir. ABD’de başlayan SDÖ çalışmalarında; Weissberg ve Cascarino’nun SDÖ tanımı benimsenmiştir (CASEL, 2017). SDÖ becerileri ile kişi, zorluklarla başa çıkma becerileri, tutumları ve davranışlarını bütünsel olarak geliştirebilmektedir. SDÖ sadece okulda değil insanların bulunduğu her ortamda önemini ortaya koymaktadır. CASEL’in geliştirdiği yaklaşıma göre, SDÖ becerileri çeşitli ortam ve yöntemlerle öğretilebilecek beş temel yeterlilikten oluşmaktadır. Beş ana alan: Öz farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, İlişi becerileri, Sorumlu karar verme olarak ifade edilmiştir.



Şekil 13. Temel CASEL Yeterlilikleri (CASEL, 2019)

Beş temel yeterlilik ve alt başlıkları aşağıda açıklanmaktadır.

Öz farkındalık

“Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini tanıyıp, bunların kendi davranışlarını nasıl etkilediğini fark etmesi yetkinliğidir” (Göl-Güven, 2021, s. 40).

Öz yönetim

“Farklı durumlarda bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını başarıyla düzenleme ve dengeleme yeteneğidir. Stresi etkili yönetebilme, dürtülerini kontrol altında tutma, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme ve organizasyon yetkinliğidir” (Göl-Güven, 2021, s. 41).

Sosyal farkındalık

“Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olanlar da dâhil olmak üzere başkalarını anlama, bakış açısını görebilme ve başkalarıyla duygudaşlık kurma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Kültürel ve sosyal çeşitliliği takdir etme ve başkalarına saygı duyma becerileri ile ilişkilendirilir” (Göl-Güven, 2021, s. 41).

İlişki becerileri

“Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olan kişilerle sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği olarak tanımlanır. Etkili iletişim, sosyal katılım, ilişki kurma ve takım çalışması yapabilme becerileri ile ilişkilidir” (Göl-Güven, 2021, s. 42).

Sorumlu karar verme

“Kişisel davranış ve sosyal ilişkilerle ilgili olarak etik standartlar, sosyal normlar ve güvenlik kaygılarını dikkate alarak yapıcı seçimler yapabilme ve sosyal etkileşim yetkinliğidir” (Göl-Güven, 2021, s. 40).

OECD, bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte Sosyal ve Duygusal Becerilerin önemini vurgulayan bir rapor hazırlamıştır (OECD, 2015). Bu çalışmanın ardından yine OECD, Sosyal ve Duygusal Becerilerin eğitim politikalarına kaynaklık etmesi amacıyla dünyanın farklı ülkelerindeki 11 şehirde 10 ile 15 yaş arasındaki çocuk ve gençlere yönelik 2017-2020 dönemi için sistemli bir alan çalışması çağrısı yapmıştır (OECD, 2018). Raporunda beş büyük kişilik alanına (The Big Five Personality Domains) bağlı olan 15 temel SDÖ becerisi tespit edilmiştir (OECD, 2018). “Büyük Beş” alan becerisi ise aşağıdaki gibidir:

İş performansı; yüksek sorumluluk duygusunu, başarıya motivasyonu, sorumluluk, öz denetim ve süreklilik/azim becerilerini kapsar (OECD, 2018).

Duygu dengelemesi; strese karşı dayanıklılığı, olumluluk ve duygu kontrolünü içerir (OECD, 2018).

İşbirliği ya da uzlaşmacılık; duygudaşlık, güven ve işbirliği yapabilme becerilerinden oluşur (OECD, 2018).

Açık fikirlilik; deneyimlere açık olmayı ve bunun alt başlıkları olan merak, hoşgörü ve yaratıcılığı kapsar (OECD, 2018).

Başkaları ile ilişkide olma ya da dışadönüklük olgusu; sosyal olma, atılganlığı ve yaşam enerjisini kapsamaktadır (OECD, 2018).

Beş ana başlık dışında, 15 beceriyle ilişki Birleşik Beceriler de sıralanmıştır. Bunlar, öz yeterlilik, eleştirel düşünce ve bütünü görebilme/algılayabilme veya farkında olma becerileridir.

CASEL tanımı ile OECD çerçevesi kıyaslandığında ortak noktalar ön plana çıkmaktadır. Bunlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Her iki modelde de bireysel farklılıklar, kişinin değerleri ve güçlü noktaları, özgüveni ve öz yeterlilik algısı önemle vurgulanmaktadır (Erkman ve diğ., 2019).
- Her iki model de işbirliği anlayışı ve duygudaşlık geliştirmeyi, güven veren tutum ve davranışlar sergilemeyi, hoşgörülü olma ve insanlara değer vermeyi, farklı fikirlere saygı duymayı içermektedir (Erkman ve diğ., 2019).
- Duygu dengelemesi ya da CASEL tanımıyla duygusal farkındalık da duyguları ve dürtüleri dengelemeyi, stresi yönetebilmeyi, zorluklar karşısında direnmeyi ve olumlu bakışı koruyabilmeyi, hedef koyabilmeyi vurgulamaktadır (Erkman ve diğ., 2019).
- Başkaları ile ilişki kurma veya CASEL tanımıyla ilişki yönetimi ilişki kurma ve sosyallik becerileri ile benzerlik göstermektedir. Ancak, CASEL tanımının daha kapsayıcı olduğu söylenebilir.
- CASEL tanımında sorumlu karar alma başlığı altında yer alan beceriler ile OECD çerçevesindeki iş tanımı başlığı altındaki beceriler benzerlikler gösterse CASEL tanımı de çok daha kapsayıcıdır.

CASEL ve OECD tanımları arasındaki temel farklar ise şu şekildedir (Erkman ve diğ., 2019).

CASEL birey ve toplum özelliklerini öne çıkarmayı önemsemektedir. Buna karşın OECD artan rekabet şartlarında bireyin ayakta kalmasına yardımcı olacak günümüzün insanında aranan özellikleri önemsemektedir. Bununla birlikte, OECD tanımında CASEL’de yer alan ahlaki sorumluluk anlayışı, ilişkilerde özen, nezaket, saygı gibi kavramlardan bahsetmemektedir.

Dünya Ekonomik Forumu (WEF, 2018) tarafından 2018 yılında yayınlanan raporda ise, 21. yüzyılda sahip olunması beklenen niteliklerin başında karmaşık problem çözme, eleştirel düşünce ve yaratıcılık gibi beceriler sıralanmıştır. Bu becerilere ek olarak; insan yönetmek, işbirliğine girebilmek, duygudaşlık kurabilmek, ilişki kurabilmek, çatışma çözmek, bütünü görebilmek, esnek düşünce gibi becerilerden de bahsedilmiştir.

Sosyal ve Duygusal Beceriler

Sosyal ve Duygusal Beceriler, bireye ve topluma katkı sağlamaktadır. Sosyal ve Duygusal Beceriler; kişinin birey olarak kendini tanımasını, yapabileceklerinin ve yapamadıklarının farkında olmasını, duygularını tanıyabilmesini sağlar. Bu beceriler toplumsal olarak sosyal yaşamda ve iş yaşamında daha düzenli ilişkiler kurulmasına yardımcı olur. OECD, sosyal ve duygusal beceri gelişiminin bireye ve topluma sunduğu katkının, ekonomik çıktıları üzerinde durmaktadır. OECD, 2015 yılında yayımladığı üç rapor ile Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili hızlı bir çalışmanın içinde olduğunu göstermektedir.

OECD'nin ilk raporu Centre for Educational Research and Innovation (Eğitim Araştırmaları ve Yenilikleri Merkezi) tarafından 2015 yılında yayınlanan Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (Sosyal İlerleme: Sosyal ve Duygusal Beceriler'in Gücü) raporudur. Bu raporun içeriği, ülkelerin eğitim programları belgelerinden ve ülkelere aldıkları anket cevaplarından gelen Sosyal ve Duygusal Becerilerin okullarda hangi düzeyde yer aldığıyla ilgilidir. Raporda, ülkelerin birçoğunun Sosyal ve Duygusal Becerilerin okullarda gelişmesinin öneminin farkında oldukları ve ulusal eğitim programlarında yer verdikleri fakat bu becerilerin öğretimi için öğretmenlere detaylı bir rehber sunmadıkları ifade edilmiştir. Birçok ülkenin geleneksel yaklaşımla, daha çok özerklik, sorumluluk, tolerans, eleştirel düşünme ve farklı kültürleri anlama becerilerine odaklandığı ve bu becerilerin beden eğitimi, sağlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, din ve ahlak eğitimi gibi dersler içinde verildiği belirtilmiştir (OECD, 2015). Çok az ülkenin bu becerileri, matematik, doğa bilimleri ve dil gibi derslerin içeriğine uyarlandığı ifade edilmiştir. Ders dışı etkinlikler (örneğin, öğrenci kulüpleri, topluma hizmet, öğrenci meclisleri) çoğunlukla okulların inisiyatifinde olduğu için Sosyal ve Duygusal Beceriler içeriğinin bu ortamlardaki yansımalarının takibinin zor olabileceğinden bahsedilmiştir. Aynı raporda, ülkelerin değerlendirme konusunda genel rehberler sunmakla birlikte standardize bir değerlendirme sunmadıkları, değerlendirme ve raporlamanın ise genellikle dönem sonu karneler vasıtasıyla yapıldığı belirtilmiştir. Karnelerdeki sınırlı sosyal beceriler ise daha çok öğrenme becerileri ve çalışma alışkanlıklarına yönelik öğretmenlerin çocuklarla ilgili öznel değerlendirmeleridir.

OECD Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (Sosyal İlerleme için Sosyal ve Duygusal Beceriler) çalışması Study on Social and Emotional Skills (Sosyal ve Duygusal Beceriler Çalışması) değerlendirme çalışmasının kavramsal temelini

oluşturmuştur. On iki çalışma alanında 3000'e yakın 10-15 yaş arası çocukların on beş sosyal ve duygusal becerisi üzerinden kendilerini değerlendirdikleri ve bu değerlendirmelerin ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarının yayımlanması planlanmıştır. OECD, aynı ölçümlemenin 2021-2023 yıllarını kapsayan ikinci tur çalışmayı başlattığını açıklamıştır.

Şekil 6'da yer alan Sosyal ve Duygusal Beceriler çerçevesinde OECD'nin araştırma komisyonu tarafından güncellemeler yapılmıştır. Buna göre yeni Sosyal ve Duygusal Beceriler çerçevesinde bütünü görebilme becerisi (metacognition), beceriler çerçevesinden çıkarılmıştır. Başarı odaklılık (achievement focused) becerisi görev performansı ana beceri altında yer almakta iken yeni düzenleme ile birleşik becerilerin (combined skills) alt becerisi olmuştur.

Başkalarıyla İlişkide Olma

“Bireyler ve gruplarla açık, anlaşılır, aktif dinlemeyi içeren sağlıklı ve anlamlı ilişki kurma ve yürütme becerilerini içermektedir” (MEB, 2021, s. 21). Bu ana beceri altında atılganlık, enerji ve sosyal olma becerileri yer almaktadır. Bu becerileri kazanan insanlar, zorbalığı fark eder, bununla baş eder, çatışma çözer ve ihtiyaç duyduklarında çevrelerinden yardım alırlar. Aynı zamanda diğer insanların duygu ve ihtiyaçlarını önemser ve ilgi gösterir. Bu becerilerin tanımı ve davranışsal örnekleri Şekil 6' da yer almaktadır.

Açık fikirlilik

Açık fikirlilik; entelektüel merak duymak ve yeni deneyimler yaşamaya açık olmayı ifade eder. Bu ana beceri altında hoşgörü, merak ve yaratıcılık becerileri yer almaktadır. “Değişimye ve gelişmeye açık olma, farklı ve bağımsız düşünebilme, hayal kurabilme ve cesur olma gibi özellikleri içermektedir” (MEB 2021, s. 21). Bu becerilerin tanımı ve davranışsal örnekleri Şekil 6' da yer almaktadır.

İşbirliği

Belirli bir görevi veya amacı gerçekleştirmek için ortaya konması gereken becerileri ifade eder. Grupla yapılan çalışmalarda ortak enerji, motivasyon ve birlikte çalışabilme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. “Grupla yapılan çalışmalarda öğrenciler arkadaşlarının duygu ve dűřüncelerine saygı duyar, uyum sağlar, sorun çözer. Bu ana beceri altında duygudaşlık, güven ve ortaklık becerileri yer almaktadır” (MEB, 2021, s. 21). Bu becerilerin tanımı ve davranışsal rnekleri Őekil 6’ da yer almaktadır.

Duygu Dengelemesi

Bireyin duygusal tepkilerini düzenlemesini ifade eder. Bu beceriye sahip bireyler hem kendi tepkilerini hem de diğer insanların tepkilerini anlar. Bu ana beceri altında strese dayanıklılık, duygu denetimi ve olumluluk alt becerileri yer almaktadır. Duyguların bireyleri tehlikelerden koruma, hedefe yöneltme, ilişkileri sürdürme, uyum sağlama gibi işlevleri bulunmaktadır. “Duyguların uygun yerde ve uygun zamanda ifade edilebilmesi psikolojik ve sosyal uyum açısından önemlidir” (MEB, 2021, s. 21). Bu becerilerin tanımı ve davranışsal rnekleri Şekil 6’ da yer almaktadır.

İş Performansı

“Görev performansı, bireyin üzerine dűřen görev ve sorumlulukları sabır ve öz denetimle yerine getirrebilmesini ifade eder” (MEB, 2021, s. 22). Bu ana beceri altında özdenetim, sorumluluk azim ve başarı odaklılık alt becerileri yer almaktadır. Bu becerilerin tanımı ve davranışsal rnekleri Őekil 6’ da yer almaktadır.

Birleşik Beceriler

Üst düzey dűřünme becerilerini ifade eder. Bu ana beceri altında eleřtirel dűřünce, bütünü görebilme ve öz yeterlilik alt becerileri yer almaktadır. Bu becerilerin tanımı ve davranıřsal rnekleri Őekil 6’ da yer almaktadır.

OECD’yi Sosyal ve Duygusal Beceriler alanında çalışma yapmaya yönelten diğer bir durum ise, son PISA sonuçlarında okuduğunu anlama, fen ve matematik alanlarındaki

öğrenme çıktılarının birçok ülkede düşük çıkmasıdır (OECD, 2018). Öğrencilerin Esenliği (Students' Well-being) ve İşbirlikçi Problem Çözme (Collaborative Problem Solving) beş yüz sayfayı bulan raporlarında akademik başarıda etkili olduğu düşünülen Sosyal ve Duygusal Becerilere yer verilmiştir (OECD, 2017).

2019 yılında ilk döngüsü gerçekleştirilen araştırmaya 10 şehir katılmıştır. Bu şehirler, İstanbul, Helsinki, Moskova, Sintra, Ottawa, Houston, Manizales ve Bogota, Daegu ve Suzhou şehirleridir. Araştırmanın ilk döngüsünde 10 ve 15 yaş gruplarında toplam 60.985 öğrenci, 35.468 veli ve 56.393 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın ilk döngüsünde şehirlerarasında bir sıralama yapılmamıştır bunun yerine öncelikle Sosyal ve Duygusal Becerilere dair genel bulgular elde etmeye odaklanılmıştır. Ardından her bir katılımcı şehre ait sonuçların bu genel sonuçlarla uyumuna dair yorumlar yapılmıştır (MEB, 2021).

Araştırmaya ilişkin bulgularda 10 yaş grubu öğrencilerinin 15 yaş grubu öğrencilerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (MEB, 2021). Bu bulgu, 15 yaş grubu öğrencilerinin ergenlik döneminde yaşadıkları zorluklarla tutarlılık göstermektedir. Araştırmaya katılan 15 yaş grubu öğrencilerinde yaşam doyumunun düştüğü de gözlenmiştir bu durum yine ergenlik dönemiyle bağlantılıdır. 10 ve 15 yaş grubu arasındaki en büyük fark güven, iyimserlik ve sosyallik alt becerilerinde gözlenmiştir. Bu farklılığın sebebi ise ergenlik döneminde akranlar, öğretmenler ve velilerle etkileşimin ve karşılıklı güvenin azalmasıyla bağlantılıdır. “Tüm katılımcı şehirlerden elde edilen bu sonuç ergenlik döneminde öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Beceriler açısından daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu göstermektedir” (MEB, 2021, s. 11).

Araştırmanın ikinci önemli bulgusu kız ve erkek öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Becerileri arasında anlamlı farklar görülmesidir. Kız öğrenciler iş performansı, iş birliği ve açık fikirlilik becerilerinde daha yüksek ortalama puanlar alırken, erkek öğrenciler duygu dengelemesi ve başkalarıyla ilişkide olma becerilerinde daha yüksek puanlar almışlardır. Hem 10 hem de 15 yaş grubu kız öğrencileri daha yüksek başarıya motivasyonuna, sorumluluğa ve birlikte çalışma puanlarına sahip olmuşlardır bu durum kız öğrencilerin daha yüksek akademik başarı göstermeleriyle bağlantılı olarak görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ölçülen beceriler açısından önemli farklılıklara sahip olması ve bu farklılıkların 15 yaş grubunda daha da büyümesi öğrencilere sağlanacak desteklerde bu farklılıkların dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2021).

Araştırmanın diğer bir bulgusu sosyoekonomik düzeyin Sosyal ve Duygusal Becerilerle yakından ilişkili olmasıdır. Araştırmaya katılan şehirlerin bulguları birlikte değerlendirildiğinde, sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin tüm becerilerdeki

puanlarının dezavantajlı öğrencilerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu gözlenmiştir (MEB, 2021). Şehirlerarasında önemli farklılıkları oluşturan bu sonuç eğitimde eşitlik açısından önemli bir sorunu işaret etmektedir. Sosyal ve Duygusal Beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkiler incelendiğinde merak, strese dayanıklılık ve güven alt becerilerinin önemi vurgulanmaktadır. Katılımcı olan şehirlerde, bu beceriler ile akademik başarı bulguları arasında ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, akademik başarı açısından eğitim süreçlerinin öğrencilerin merakını artıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği ve öğrencilerin eğitim ortamlarında güvenli hissetmelerini sağlayacak şekilde oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin seçtiği öğretim yöntemlerinin ve oluşturdukları olumlu sınıf ortamının öğrenci başarısına katkı yapacağı düşünülmektedir (MEB, 2021).

Program dışı oluşturulan ek etkinliklere katılım sağlandığında Sosyal ve Duygusal Becerilerin geliştiğini gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Program dışı etkinliklere katılımın artırılmasıyla öğrencilerin merak ve yaratıcılık becerilerinin gelişeceği ve bu yolla da akademik başarılarının da artacağı ifade edilmektedir. Araştırmada elde edilen başka bir bulgu da öğretmen-öğrenci etkileşimi ve zorbalığın öğrencilerin okula duydukları bağlılık duygusunda kritik olmasıdır. Katılımcı olan şehirlerde öğretmen-öğrenci etkileşiminin okula duyulan bağlılık duygusuyla anlamlı ve pozitif bir ilişki gösterirken zorbalığa maruz kalma hem öğrenci-öğretmen ilişkisi hem de okula duyulan bağlılık duygusu için bir engel oluşturmaktadır (MEB, 2021).

Gelişen ve değişen dünya ile birlikte bilgiler de güncellenmektedir. Bu duruma uygun olarak eğitimde de gerekli değişiklikleri yapmak eğitimde güncelliği sağlamaktadır. 21. yüzyıl insanı için okuma, yazma ve aritmetik becerilerinin yeterli olmadığı düşüncesiyle araştırmacılar 21.yüzyıla uygun yeni hedefler belirleme işine odaklanmışlardır (Fer, 2015).

21. yüzyıla uygun olarak OECD Bütüncül Çocuk felsefesini geliştirmiştir. Bütüncül Çocuk 21. yüzyılın zorluklarıyla mücadele etme gücünü kazanmış, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilere sahip olan bireydir. Yetenekli, motivasyonu yüksek, hedef odaklı ve sosyal ilişki kurabilen bireylerin hayattaki güçlükler karşısında daha dirençli, iş hayatında daha başarılı, hayattan daha tatmin olan insanlar oldukları konusunda birçok araştırma benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Ancak azim, irade, özgüven, sosyal etkileşim gibi temel becerilerin gelişimi ülkeler arasında farklılığa sebep olmaktadır. Bununla birlikte Sosyal ve Duygusal Becerilerin önemi de yeterince kavranmış değildir (Erkman ve diğ., 2019).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Tarihsel Süreci

Temel eğitimin ilk üç sınıfında, öğretimin merkezinde olan Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin, yakın çevresinden başlayarak olay ve olguları öğrenmesini, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımasını sağlaması nedeniyle, ilköğretime yeni başlayan öğrenciler için önemli bir derstir (Atik ve Aykaç, 2019). Hayat Bilgisi dersi; öğrencinin ruhunu dikkate alarak doğal ve toplumsal çevresiyle uyumunu sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla öğrenciyi doğal yaşamla ilgili yararlı bilgilerle donatan, öğrenciyi hayata ve bir üst öğrenim basamağına hazırlayan, öğrenci merkezli, disiplinler arası bir derstir (Tay ve Yıldırım, 2013; Ocak ve Beydoğan, 2005). Bu dersle, çocuğun içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreyi incelemesi, çevresinde meydana gelen olayları anlaması, çevresindeki eşyaların yerlerini ve bunları nasıl kullanacağını bilmesi, daha iyi yaşama yollarını bulması ve kendini tanıması sağlanır (Şahin, 2009). Geçmişten günümüze Hayat Bilgisi dersi öğretim programları sırayla aşağıda sunulmuştur.

1924 İlkokulların Müfredat Programı

1924 ilköğretim programı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek hazırlanmıştır (Şahin, 2009). Program iki yıl uygulamada kalmıştır. Derslerin genel amaçlarında hem bilişsel hem duyuşsal ve hem de psikomotor alan ile ilgili öğrenmelere yer verilmiştir. Bıkmaz (2013), 1924 İlkokulların programında öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin açıkça ifade edilmediğini derslerle ilgili açıklamalarda bazı becerilere ait açıklamalara yer verildiğini ve becerilerden bazılarının inceleme (tetkik), gözlem (müşahede) ve iletişim becerisi olduğunu belirtmiştir. İçerikte yer verilen duyuşsal özelliklere bakıldığında; milli tarih, milli birlik ve beraberlik ile vatandaşlık bilincinin oluşturulmasının öncelikli olarak hedeflendiği görülmektedir. Bunun yanında toplumsal yaşama duyarlı olma, nezaket, doğruluk, sorumluluk bilinci, güzel ve iyi şeylere muhabbet, okul yaşamına katılım, işbirliği, ortak çalışma, yardımlaşma ve dayanışma duygularını güçlendirme gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılması hedeflenmiştir (Bıkmaz, 2013). Programda öğrencinin dikkatinin öğrenilecek konuya çekilmesi ve ilgi uyandırılması bir ilke olarak benimsenmiştir. Programda benimsenen diğer ilkeler ise yaparak yaşayarak öğrenme ve yaşama yakınlık ilkesidir (Atik ve Aykaç, 2019). Programda ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili ise herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür (Bıkmaz, 2013).

1926 İlmekteplerin Müfredat Programı

1926 ilmektep programı gerek biçim gerekse içerik olarak öncekilerden ayrılmaktadır. Müfredatta derslerin isimlerinin yanı sıra amaçları, konuların işleniş sırasında dikkat edilecek noktalar da yer almıştır (Şahin, 2009). Programda dokuz hedef bulunmaktadır. Çocuğun yakın çevresinde olup bitenlerin bilgisi, inceleme ve gözlem yeteneklerini arttırmak, faaliyete teşvik etmek, dayanışma ve yardımlaşma duygularını güçlendirmek hedeflerden bazılarıdır (Atik ve Aykaç, 2019). İçerik, konular listesi şeklinde sunulmuştur. Çocuğun yakın çevresi, mevsimlerde meydana gelen değişiklikler ve yapılan işler, cumhuriyet vurgusu ve ulusal değerler, üzerinde durulmuştur (Bıkmaz, 2013). Toplu öğretim, yakından uzağa ilkesi, iş ilkesi, öğrencinin ilgilerinin ve çevre şartlarının dikkate alınması (esnek program), yaşamla bağlantı kurma, diğer derslerle ilişkilendirme, ekonomiklik gibi öğretim ilkelerine; Gözlem (müşahede), inceleme (tetkik), uygulama, gezi, bireysel ve grup çalışması gibi öğrenci katılımını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verilmektedir (Atik ve Aykaç, 2019). İçerikte yer verilen duyuşsal özelliklere bakıldığında; toplumsal yaşama duyarlı olma, nezaket, doğruluk, sorumluluk bilinci, güzel ve iyi şeylere muhabbet, okul yaşamına katılım, işbirliği, ortak çalışma, yardımlaşma ve dayanışma duygularını güçlendirme gibi duyuşsal özelliklerin vurgulandığı görülmektedir (Bıkmaz, 2013). Programda ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalara yer verilmediği görülmüştür.

1936 İlkokul Programı

1936 İlkokul Programı Cumhuriyet'in ilk 15 yılı içerisinde hazırlanan ve uygulamaya konulan üçüncü programdır (Ulubey ve Türe, 2013). Programda beş hedef bulunmaktadır. Önemli tarihi olaylara dikkat çekmek ve kavratmak, yurda bağlılık ve milletseverlik duygu ve bilincini uyandırıp beslemek hedeflerden bazılarıdır. 1936 İlkokul Hayat Bilgisi Programında, müşahede etme, tetkik etme, problem çözme ve kendini ifade etme becerilerinin üniteler işlenirken kullanılması tavsiye edilmiştir (Ulubey ve Türe, 2013). İçerik, konular listesi halindedir, ancak azaltılmıştır. Yıllık plan ve ünite planı ilk kez kullanılmıştır. Ulusalçılık ve Türk devrimlerine bağlılık, üzerinde en çok durulan konulardır (Atik ve Aykaç, 2019). İçerikte yer verilen duyuşsal özelliklere bakıldığında tabiat güzellikleri, Türk devrimine bağlılık, yurtseverlik ve milletseverlik, milli bayramlara şenlik duyuşları, vücudu ve çevreyi temiz tutma, iktisadi ve içtimai (toplumsal) değerler, aile sevgisi, insanlara saygı, engellilere yardım ve saygı, misafirperverlik, akrabalık, arkadaşlık,

komşuluk, büyüklere saygı, yardımlaşma, fedakârlık, doğa sevgisi, doğayı koruma gibi duyuşsal özelliklere yer verilmiştir (Ulubey ve Türe, 2013). Ölçme ve değerlendirme anlayışı olarak gözlem defteri tutma, koleksiyon yapma, yılsonu yapılan sınıf ve okul sergisi gibi değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019).

1948 İlkokul Programı

1936 programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlamak için 1945 yılında çalışmalara başlanmıştır (Gözütok, 2003). Programda beş hedef bulunmaktadır. Tarihsel oluş fikrini uyandırmak, başka bilim dallarına uygun bir görüş ve inceleme yoluna hazırlamak bunlardan bazılarıdır (Atik ve Aykaç, 2019). İçerik, bilgi öğretimine devam edilmiştir. İçerikte yer verilen duyuşsal özelliklere bakıldığında sevgi, saygı, iyiliği sevme, kötülükten kaçınma, hoşgörü, milli bayram, aile, dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, kurallara uyma, düzenlilik, temizlik tutumluluk, iş bölümü, güvenlik, eğlenme, demokrasi olduğu görülmektedir. Demokrasi, yerli malı ve tutumlu olma değerleri vurgulanmıştır (Ulubey ve Akçatepe, 2013). İçeriğin düzenlenmesinde bilinenden bilinmeyene ilkesi gözetilmiştir. Programda önerilen öğretim yöntemleri gözlem, gezi, anlatım, uygulama, inceleme, oyun, gösterip yaptırma, deney, grup çalışması gibi yöntem ve tekniklerdir (Ulubey ve Akçatepe, 2013). Önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları ve yöntemleri gözlem defteri tutma, koleksiyon yapma, yılsonu yapılan sınıf ve okul sergisi olarak söylenebilir (Atik ve Aykaç, 2019).

1968 İlkokul Programı

1968 ilkokul programı uygulamada 30 yıl kalmıştır. 1968 programında benimsenen toplulaştırma ilkesi dört ve beşinci sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır (Şahin, 2009). Yakın çevreyi tanıma, yurttaşlık görev ve sorumlulukları, insanların birbirleriyle olan ilişkileri, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden 23 hedef yer almaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). Demokratik davranışlara sahip bir yurttaş olma; Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyan, milli duyguları kuvvetli, faydalı birey olma vurgusu vardır. Programda yer verilen duyuşsal özelliklere bakıldığında sevgi, demokrasi, yurttaşlık, bayramlar, dayanışma, yardımlaşma, işbirliği, komşuluk, arkadaşlık, temizlik tutumluluk, sorumluluk

ve saygıya vurgu yapıldığı görülmektedir (Ulubey ve Koçer, 2013). İlk defa hedefler öğrenciye dönük dile getirilmiştir. İçerik ünitelerden şeklinde tasarlanmıştır. Belirli gün ve haftalara ilk kez içerikte yer verilmiştir. Çevre şartlarına göre konu ekleyip çıkarma, sırasını değiştirme gibi konularda öğretmene esneklik tanınmıştır (Atik ve Aykaç, 2019). Programda önerilen öğretim yöntemleri ise anlatım, soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, gezi, sergi, iş, gösterme, proje, deney, problem çözme, dramatizasyon gibi yöntem ve teknikleridir (Ulubey ve Koçer, 2013). Programda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak günlük, haftalık, aylık değerlendirme; ünite işlenişi sırasında ara değerlendirme, dönem ve yılsonu değerlendirmeleri yapılması önerilmiştir (Ulubey ve Koçer, 2013).

1998 İlköğretim Programı

1998 Hayat Bilgisi Programı, temelde 1, 2 ve 3.sınıfta işlenmesi planlanan her ünite için oluşturulmuş kapsamlı ünite planlarından oluşmaktadır (Mızıkacı ve Şahin, 2013). Genel hedeflerle birlikte ilk kez sınıflar düzeyinde özel hedeflere ve ünitelere ait hedef ve davranışlara yer verilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019). İlk kez belirtke tablosuna yer verilmiştir. Genel hedeflerde ulusal değerlere bağlılıkla birlikte ilk kez eleştirel ve yaratıcı düşünme, ülke ve dünya olaylarına duyarlı olma, uzayı tanıma, bilinçli bir tüketici olma, teknolojik yeniliklerden yararlanma ve turizmin önemi yer almaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). İçerikte yer verilen duyuşsal özellikler, demokrasi, vatandaşlık, milli bayram, saygı, sevgi, temiz olma, paylaşma, dayanışma, işbirliği ve hoşgörü olarak görülmektedir (Mızıkacı ve Şahin, 2013). Programda önerilen yöntem-teknikler sırasıyla, anlatım, soru-cevap, tartışma, rol yapma, gezi, gösterip yaptırma, inceleme, gözlem, deney, oyun, uygulama, gösteri ve pandomimdir (Atik ve Aykaç, 2019). Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak, “Öğretmen, ölçme sonuçlarına göre öğrencilerin başarıları hakkında sonuca ulaşır” ifadesine yer verilmektedir (Mızıkacı ve Şahin, 2013). Ölçme ve değerlendirme araçları olarak, gözlem, sözlü sorular ve öğrenci ürün dosyasına yer verilmektedir (Mızıkacı ve Şahin, 2013).

2005/2009 İlköğretim Programı

Türkiye’de 1990’ların sonlarında ivme kazanan yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olarak 2004’de ilköğretim programlarının geliştirilmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır (Şahin, 2009). Programda genel hedefler yoktur, hedef ve davranışlar yerine kazanımlar yer almaktadır. Program, yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). İçerik sarmal yaklaşım benimsenerek tasarlanmıştır. İçerikte yer verilen duyuşsal özelliklere bakıldığında arkadaşlık, temizlik, eğlenme, kutlama, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma, dayanışma, saygı, nezaket, vatan, ülke, güven, hak, sevgi, barış, doğruluk, dürüstlük, adalet gibi özelliklere yer verildiği görülmektedir (Mızıkacı ve Gözütok, 2013). Etkinliklerle zenginleştirilen program, öğrenci merkezli anlayışını benimsemiş ve öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması beklenmiştir. Rol oynama, soru-cevap, anlatım, araştırma-bilgi toplama, tartışma en çok önerilenler arasındadır. Çoklu zekâ, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, vızıltı 66 gibi aktif öğrenmeye dayalı yaklaşım, yöntem ve teknikler ilk kez yer almaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı çoklu değerlendirme anlayışıdır buna göre ürün odaklı ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmiştir (Mızıkacı ve Gözütok, 2013).

2015 İlköğretim Programı

2015 İlköğretim programında tüm sınıflarda toplam 146 kazanım vardır. Etkinlikler yoluyla, belirlenen beceriler ve değerleri kazandırma hedeflenmiştir (Atik ve Aykaç, 2019). İçerik, ünite temelli yaklaşım ile tasarlanmıştır. Programda etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. Programın öğrenci merkezli anlayışla oluşturulduğu ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme anlayışı olarak yapılandırmacı öğrenmeye dayalı alternatif yaklaşımlarının benimsendiği ifade edilmiştir. Öz değerlendirme, ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, proje, performans değerlendirme, tutum ölçekleri kullanılması önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarındandır (Atik ve Aykaç, 2019).

2017/2018 İlköğretim Programı

2017 programında 143 kazanım, 2018 programında 148 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). Etkinlikler yoluyla öğrenciye, birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, yaşam becerileri, anahtar yetkinlikler ve değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (Atik ve Aykaç, 2019). İçerik, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Ölçme-değerlendirme sürecinde esneklik ve çeşitlilik anlayışı vurgulanmıştır (MEB, 2018).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dünya’da Sosyal ve Duygusal Beceriler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Sosyal ve Duygusal alana yönelme ilk olarak soğuk savaş sırasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Başkan Reagan döneminde yayınlanan A Nation at Risk (Risk Altındaki Ulus) raporuyla başlamıştır (United States National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu raporda, geleneksel aile yapısının çökmesi neden gösterilerek toplumu oluşturan değerlerin sekteye uğradığı ve gençlerin doğru bir şekilde yetiştirilmediği öne sürülmüştür. O dönemlerde gerçekleştirilen değerler ve karakter eğitim programlarının odak noktası çoğunlukla adil ve dürüst olma, sorumluluk alma ve kendisine ve başkalarına karşı saygılı olmayı içermektedir (Elias ve diğ., 1997). SDÖ becerilerine odaklanmada duygusal zekâ kavramının ortaya atılması ve bu konuda yapılan çalışmaların payı büyüktür. Özellikle ABD’nin farklı eyaletlerinde bölge ve okul bazında akademisyenlerle iş birliği içinde program geliştirme ve uygulama çalışmaları başlatılmıştır. 1994 yılında ABD’de kurulan Goleman’ın da içinde bulunduğu 16 akademisyen, çalışmalarını CASEL çatısı altında toplamıştır. CASEL’in kurulması Sosyal ve Duygusal Beceriler’in gelişiminin çocuk ve gençlerin yaşamlarında olumlu sonuçları gösteren araştırmaların çoğalmasının sonucunda olmuştur. Bu oluşum alandaki araştırmaların hızlanarak artmasına ve bir kavram olarak Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin doğmasına yol açmıştır.

CASEL’in kurulmasının ardından ilk ses getiren çalışması, 1997 yılında yayımlanan Promoting Social and Emotional Learning (Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Destekleme) 39 adet rehber adımı içeren kitabı olmuştur (Elias ve diğ., 1997). Ardından CASEL, SDÖ becerilerinin gelişmesine katkı sunan, etkili programları incelediği üç rapor yayımlamıştır. Bunlardan ilki Safe and Sound (Güvenli ve Tedbirli) raporunda, birçoğu eyaletlerde okul ve

bölge bazında uygulanmış olan 66 adet programın değerlendirildiği araştırmalar incelenmiştir (CASEL, 2003). 2013 ve 2015 yıllarında benzer bir çalışmayla CASEL, erken çocukluk ve ilköğretim programlarını ile ortaokul ve lise programlarını incelemiştir (CASEL, 2013; 2015). Son olarak çoğunluğu CASEL akademisyenleri tarafından yazılan Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice kitabının basılmasıyla CASEL'in alanın gelişmesine katkısı devam etmiştir (Durlak, Domitrovich, Wissberg ve Gullotta, 2015).

Günümüzde SDÖ becerileri, yaşam becerileri veya 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılmaktadır. OECD, SDÖ beceri gelişiminin bireye ve topluma sunduğu katkının, ekonomik çıktıları üzerinde durmaktadır. OECD, 2015 yılında yayımladığı üç rapor ile SDÖ ile ilgilendiğini göstermiştir. OECD'nin ilk raporu Centre for Educational Research and Innovation (Eğitim Araştırmaları ve Yenilikleri Merkezi) tarafından 2015 yılında yayınlanan Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (Sosyal İlerleme İçin Sosyal ve Duygusal Beceriler) raporudur. OECD (2015) raporunun bir kısmı, ülkelerin eğitim programları belgelerinden ve ülkelere aldıkları anket cevaplarından gelen SDÖ becerilerinin okullarda hangi düzeyde yer aldığıyla ilgilidir. Raporda, ülkelerin birçoğunun SDÖ'nün okullarda gelişmesinin önemini farkında oldukları ve ulusal eğitim programlarında yer verdikleri fakat bu becerilerin öğretimi için öğretmenlere detaylı bir rehber sunmadıkları ifade edilmiştir. Birçok ülkenin geleneksel yaklaşımla, daha çok özerklik, sorumluluk, hoşgörü, eleştirel düşünme ve farklı kültürleri anlama becerilerine odaklandığı ve bu becerilerin beden eğitimi, sağlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, din ve ahlak eğitimi gibi dersler içinde verildiği belirtilmiştir. Çok az ülkenin SDÖ'yü matematik, doğa bilimleri ve dil gibi derslerin içeriğine uyarladığı ifade edilmiştir. Ders dışı etkinlikler (öğrenci kulüpleri, topluma hizmet, öğrenci meclisleri) çoğunlukla okulların inisiyatifinde olduğu için SDÖ içeriğinin bu ortamlardaki yansımalarının takibinin zor olabileceğinden bahsedilmiştir. Aynı raporda, ülkelerin değerlendirme konusunda genel rehberler sunmakla birlikte standardize bir değerlendirme sunmadıkları, değerlendirme ve raporlandırmanın ise genellikle dönem sonu karneler vasıtasıyla yapıldığı belirtilmiştir.

OECD Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (Sosyal İlerleme İçin Sosyal ve Duygusal Beceriler) çalışması Study on Social and Emotional Skills (Sosyal ve Duygusal Beceriler Çalışması) değerlendirme çalışmasının kavramsal temelini oluşturmuştur. 12 çalışma alanında 3000'e yakın 10-15 yaş arası çocukların 15 tane SDÖ becerisi üzerinden kendilerini değerlendirdikleri ve bu değerlendirmelerin ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığı bu çalışmanın sonuçları 2020 Eylül

ayında yayımlanmıştır. OECD aynı ölçümlemenin 2021-2023 yıllarını kapsayan ikinci tur çalışmayı başlattığını açıklamıştır.

OECD’yi SDÖ alanında çalışma yapmaya yönelten bir diğer durum ise, son PISA sonuçlarının okuduğunu anlama, fen ve matematik alalarındaki öğrenme çıktılarının birçok ülkede düşük çıkmasıdır (OECD, 2018). Students’ Well-being (Öğrencilerin Esenliği) ve Collaborative Problem Solving (İşbirlikçi Problem Çözme) beş yüz sayfayı bulan raporlarında akademik başarıda etkili olduğu düşünülen SDÖ becerilerine odaklanılmıştır (OECD, 2017).

Dünyada Sosyal ve Duygusal Becerilerin önemine ilişkin olarak çeşitli program çalışma örnekleri bulunmaktadır. Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili dünyadaki alan yazın incelendiğinde çalışmaların genel olarak uygulanan SDÖ programlarının etkililiği üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı yaş gruplarının gelişimleri ve gelişimsel ihtiyaçlarının farklılığından ötürü SDÖ programları çeşitlilik göstermektedir. Çocuk ve gençlerin SDÖ becerilerini geliştirmek amacıyla çok sayıda ve farklı gereksinimlere yönelik programlar geliştirilmiştir. Bu bölümde dünyada var olan SDÖ müdahale programlarından en çok etkili olan ve çok duyulmuş uygulamalara yer verilmiştir. Bu programlardan bazıları, Incredible Years (Eşsiz Yıllar), Promoting Alternative Thinking Strategies (Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme), I Can Problem Solve (Problem Çözebilirim), Al’s Pals (Al’in Kankaları), Lions Quest Life Skills (Lions Quest Yaşam Becerileri), Second Step (İkinci Adım), Responsive Classroom (Sorumlu Sınıf) ve Tools of the Mind (Aklın Araçları) programlarıdır.

Bu programlardan ilki Eşsiz Yıllar (Incredible Years) öğretmen eğitim programıdır. Bu programda öğretmenlere olumlu sınıf yönetim becerilerinin gelişimi için ayda bir atölye uygulanmaktadır. Program, Bowlby’nin ebeveyn- çocuk ilişkisinin duygusal yapısının önemini vurgulayan bağlanma teorisine dayanarak, çocuklara yönelik oyun, sosyal duygu koçluğu, övgü ve övgü teşvik yoluyla çocuk-ebeveyn ve öğretmen-ebeveyn arasında kurulan sıcak ilişkiye odaklanmıştır (Durlak, Domitrovich, Weissberg ve Gullotta, 2016; The Incredible Years, 2013).

Yine etkililiği araştırmalar tarafından kanıtlanmış Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (Promoting Alternative Thinking Strategies), öğretim programı odaklı müdahale programı, çocukların sosyal öz düzenleme, duyguları anlama, öz saygı, sosyal ilişkiler ve problem çözme gibi sosyal becerilerine katkı sağlaması amacıyla geliştirilmiştir. Programın üç yıl uygulanması sonucunda çocuklarda saldırganlığın azaldığı ve otoriteyi

kabul etmede daha az problem yaşandığı saptanmıştır (Bierman ve Motemati, 2016; Rimm-Kaufman ve Hulleman, 2015).

Bir diğer uygulama ise erken çocukluk döneminde uygulanan sosyal- bilişsel teori üzerine kurulan Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve) programıdır. Erken çocukluk dönemi ve ilkököl dönemi kapsayan program, çocukların karşılaştıkları sosyal problemlere esnek düşünme becerilerini kullanarak karşılık vermelerini sağlayan örtük düşünme becerilerinin gelişiminin önemini vurgulamıştır. Bu programın genel amacı çocukların kişilerarası problemlere ve farklı davranış seçimlerinin sonuçlarına esnek çözüm üretebilme yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlayarak sosyal zorluklarla mücadele etme becerilerini artırmaktır (Jayanthi ve Friend, 1992).

Lynch, Geller ve Schimide (2004) tarafından erken çocukluk dönemi ve ilkököl birinci sınıflarda uygulanan etkililiği kanıtlanmış bir diğer program ise Al'in Kankaları (Al's Pals) programıdır. Programın amacı çocuklarda sosyal duygusal becerileri ve baş etme becerilerini geliştirmek ve riskli ortamlarda büyüyen çocukların yılmazlığını artırmaktır.

Bir diğer SDÖ programı Lions Quest Yaşam Becerileri-LQYB (Lions Quest Life Skills) programıdır. 1970'lerde Stanford Üniversitesi kadrosu tarafından akademik bir program haline getirilmiştir. Uluslararası Gençlik Vakfı tarafından gençlik yılmazlığı programı olarak geliştirilmiştir. LQYB, küresel anlamda etkili araştırma temelli yaşam becerileri gelişim programlarından biri olma özelliği ile UNICEF'in dikkatini çekmiş ve CASEL tarafından iki yüz program arasından Sosyal ve Duygusal Becerileri öğreten en etkili üç programdan biri olarak tanımlanmıştır. 96 ülkede, 41 dilde üç- sekiz yaş aralığındaki çocuklarla uygulanan LQYB programı; okulda ve toplumda risk faktörlerini azaltmaya yönelik müdahaleleri ve gençlerin hayatlarında koruyucu faktörleri arttırmayı amaçlamaktadır (Durlak ve diğ., 2016; Lions Quest, 2019).

İkinci Adım (Second Step) programı erken çocukluk döneminden sekizinci sınıf dönemine kadar çocukların duygusal, kişilerarası ve bilişsel becerilerini geliştirme amacıyla oluşturulmuş bir müdahale programıdır. Programın içeriğinde her hafta sakin kalma, problem çözme becerilerini takip etme, yargıda bulunmadan problemi tanımlama gibi sosyal problem çözme becerileri ve dikkatini toplama, dinleme, kendini savunma, dikkatini kontrol etmek için kendi kendine konuşma gibi öğrenme becerileri konularını içeren kitaplar okuma, yeni becerileri destekleyen aktiviteler uygulama, hikâyeler yoluyla tartışma için hazırlanmış dersler bulunmaktadır. İkinci Adım programı aynı zamanda çocuklara duygudaşlık, duygu düzenleme, problem çözme, çatışma çözümü, öğrenme becerileri gibi geniş kapsamlı becerileri de öğretmektedir (Second Step, 2022).

Bir diğerk etkili SDÖ programlarından biri olan Sorumlu Sınıf (Responsive Classroom) yaklaşımında, öğretmenin gelişimi desteklenerek dolaylı yoldan erken çocukluktan ortaöğretime kadar öğrencilerin ileri sosyal davranışlarını artırmak, matematik ve okuma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretmen öğrenci ilişkisini geliştirerek olumlu sınıf atmosferi oluşturmayı amaçlayan programlardan biridir. Programda öğrencilerin güvenli bir ortamda daha iyi öğreneceği vurgulanmaktadır (Weissberg, 2007).

Aklın Araçları (Tools of the Mind) programı ise daha zihinsel ve örtük (becerilerin doğrudan öğretimi yerine öğretmenlerin rol model oldukları, okul ikliminin olumlu olduğu) yöntemleri kullanarak sosyal duygusal becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Vygotsky'nin sosyal öğrenme modeline göre öz düzenleme sosyal etkileşim yoluyla özellikle sosyo-dramatik oyunlar ile gelişmektedir. Aklın Araçları programı da bu modele dayanmaktadır. Program uygulamalarında öğretmenler öğrencilerin planlama, karakter gelişimi ve kişilerarası ilişki becerilerini oyun bağlamında sürdürülebilir ve karmaşık sosyo-dramatik oyunlarla desteklemektedir. Aynı zamanda programda öz düzenleme becerilerini destekleyen oyun temelli aktiviteler de bulunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007).

Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili dünyadaki alan yazın incelendiğinde çalışmaların öncelikle müdahale programları şeklinde geliştiği görülmektedir. Devam eden süreçte, öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik ve akademik özelliklerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilişkili müdahale programları geliştirilmiş ve birçok kurum ve kuruluş tarafından raporlar hazırlanmıştır.

Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal ve Duygusal Beceriler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öncelikle Türkiye’de Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili yapılan kurs ve seminer programlarına değinilmiştir. Ardından Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3.sınıf ders kitaplarıyla ilgili yapılan tez ve makalelerden bahsedilmiştir.

Türkiye’de, Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili farklı türde çalışma örnekleri bulunmaktadır. Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili yapılan çalışmalardan birisi 2012 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Öğretim Programıdır. Aynı zamanda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından yönetici ve öğretmenlere yönelik farklı türde

eğitimler ve kurslar verilmiştir. Hizmet içi eğitim olarak verilen ilgili kurslara, 2014 yılında Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Eğitim Semineri; 2015 ve 2016 yıllarında Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri; 2017 yılında Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri, İletişim, Öfke Yönetimi Kursları; 2018 yılında Mesleki Eğitimde Etkili İnsan Yönetimi ve Kendi Stilini Oluşturma, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Psikososyal Destek Uygulamaları, Eğitim Koçluğu, Liderlik ve Zorlu Yaşam Olaylarından Sonra Çocukla Görüşme Teknikleri kursları örnek verilebilir (MEB, 2020).

2019 yılında yine ÖYGM tarafından Liderlik, Eğitim Koçluğu, Psikososyal Destek ve İleri Düzey Psikososyal Destek Kursları; Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Gelişimi Eğitimi kursuları verilmiştir. Bu kursların içeriğinde liderlik, iletişim, çatışma yönetimi becerilerini geliştirecek eğitimler yer almaktadır. 2020 yılında, (COVID-19) tedbirleri kapsamında okullardaki eğitime ara verildiği süreçte uzaktan eğitim programlarıyla öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerinin desteklenmesi yönünde çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2020).

Aynı zamanda alan yazında Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmaların becerilerin kavramsal çerçevesi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bir beceriyle başka bir becerinin birbirleriyle olan ilişkisini inceleyen araştırmalar da yapılmıştır.

Bu çalışmaların başında Akçamete ve Avcıoğlu'nun 2005 yılında yaptıkları "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" isimli araştırması gelmektedir. Bu çalışmada 7-12 yaş arası çocukların SDÖ becerileri incelenmiştir. Akçamete ve Avcıoğlu, gerçekleştirdikleri çalışmada 69 maddeden oluşan 12 alt kategori belirlemişlerdir. Bu kategoriler şu şekildedir: temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel becerilerdir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Türkiye'de SDÖ becerilerine yönelik etki çalışmaları da yapılmıştır. Ancak etki çalışmalarının çok fazla olmadığı söylenebilir. Etki çalışmalarına örnek olarak Göl-Güven'in (2017) yaptığı Lions Quest programı örnek verilebilir. Bu çalışma yarı-deneysel kontrol gruplu olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda Lions Quest programının olumlu sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışı gelişiminde etkili olduğunu ortaya çıkmıştır (Göl-Güven, 2017). Yine Göl-Güven (2017) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin oyun yoluyla SDÖ becerilerini desteklemek üzerine geliştirdiği İşbirliği ve Katılımcılığı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programı (İKDOP) yapılan diğer bir çalışmadır. İKDOP

programının sınıf ortamı üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ancak olumlu öğrenci davranışlarının artması ve olumsuz öğrenci davranışlarının azalmasına katkıda bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır (Göl-Güven, 2017).

Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu, “Çatışma Çözme ve Akran Arabulucuk Eğitimi Programı” çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Bu programın öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri düzeylerini artırdığını dile getirmişlerdir. Bu programın, üst biliş becerileri, olumlu üst endişe ve bilişsel izleme boyutlarında bir değişim yarattığını vurgulamışlardır (Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu, 2017).

Ceylan ve Yiğitalp ise sosyal beceri gelişiminde aile katılımının rolü üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada ana sınıfına devam eden çocuklara aile katımlı ve aile katımsız SDÖ becerileri programı uygulanmıştır. Aile katılımı olan programdaki çocukların SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu ve bu etkinin dört haftaya kadar devam ettiği gözlemlenmiştir (Ceylan ve Yiğitalp, 2018).

Aynı zamanda alan yazında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına yönelik yapılan tezler ve makaleler incelenmiştir. Alan yazın taranırken son beş yılda yapılmış olan çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre çoğunlukla program değerlendirme çalışmalarının yer aldığı görülmüştür.

Avcı ve Kayabaşı (2018); 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının amaçlarında değerleri tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında temel bazı değerlere (sevgi, saygı, duyarlılık, sorumluluk, doğruluk/dürüstlük) yer verildiğini dile getirmişlerdir. Çalışmada 2005 ve 2009 İlköğretim Programlarında Hayat Bilgisi dersinin amaçları yer almadığı için değerleri saptayamamışlardır. 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer verilen değerlerin ise milli, manevi ve insani değerler, ailevi değerler ve toplumsal değerler olduğunu belirtmişlerdir.

Cansoy, araştırmasında 21. yüzyıl becerilerine odaklanmıştır. Araştırmasında 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılabileceği incelemiştir. Cansoy, 21. yüzyıl becerilerinin temel beceriler ve okuryazarlık becerileri boyutlarında güçlü bir şekilde tartışıldığını ifade etmiştir. Temel becerilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçilik ve yeni fikirler üretme, iş birliği ve iletişim, liderlik, kültürler arası ve küresel farkındalık olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık becerilerinin ise bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, temel içerik bilgisine ilişkin okuryazarlık (Ana dil, sanat,

ekonomi, coğrafya, vatandaşlık, Matematik ve fen okuryazarlığı), sağlık, çevre ve finansal okuryazarlık olduğunu ifade etmiştir (Cansoy, 2018).

Bahçuvanoğlu, "Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması" adlı çalışmasında, ilkokul 2.sınıf öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramına ilişkin görüşlerine de yer vermiştir. Buna göre, öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydalı olduğu; öğrencilerin görev tanımlama (görev performansı) becerilerinin, akran ilişkileri becerilerinin ve öz düzenleme becerilerinin anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır (Bahçuvanoğlu, 2019).

Özgüç, öğretmenlerin görüşlerine göre İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerini (hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme) incelemiştir. Araştırmasında Özlem Tuncer'e ait yüksek lisans tezi anketini kullanmıştır. Araştırmasında öğretmen kılavuz kitabının yeterli olduğunu, programda yapılandırmacı yaklaşımların yeterince kullanılmadığı dile getirmiştir. Kazanımlarının anlaşılır bir biçimde oluşturulduğunu ifade etmiştir. Ancak kazanım ve becerilerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını vurgulamıştır. İçerikte oluşturulan temaların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak bu temaların öğrencilerin dikkatini çekmediğini ifade etmiştir. Öğrenme- öğretim sürecinde etkinliklere ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtmiştir. Fakat yine de bu sürede öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanamadığını dile getirmiştir. Aynı zamanda etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Etkinliklerin becerilerle de uyum sağlamadığını tespit etmiştir. Ölçme-değerlendirmede; ölçme-değerlendirme tekniklerinin yeterli olmadığı ve kazanımları ölçmeye uygun olmadığı, öz değerlendirmeye yeterli olanaklar sağlamadığını ifade etmiştir (Özgüç, 2019).

Karaman; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Öğretmenler tarafından kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu ifade edilmiştir. İçerik açısından, derslere ayrılan sürenin uygun olmadığı dile getirilmiştir. Konuların yeterli olmadığı belirtilmiştir. Sarmal şekilde hazırlanan program eleştirilmiştir. Konular hazırlanırken bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim sürecinde aktif katılımı sağlayan öğretim yöntemlerinin benimsendiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ölçme değerlendirilmenin ise geleneksel kaldığı ifade edilmiştir (Karaman, 2019).

Atik ve Aykaç, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarını, eğitim programlarının öğelerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmada sonucunda 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında hedeflerin dönemin ihtiyaç ve beklentilerine göre belirlendiği ifade edilmiştir. 1998 programının hedeflerinin davranışçı yaklaşıma göre oluşturulduğu buna karşın 2005 ve sonraki programların hedeflerinin yapılandırmacı yaklaşımına göre oluşturulduğu ifade edilmiştir. 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında içeriğin yoğun olduğu buna karşın 1998 ve sonraki programların içeriğinin daha az yoğun olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen merkezli anlayışın 2005 öncesindeki programlarda yer aldığı, bu tarihten sonra hazırlanan programlarda ise öğrenci merkezli anlayışa geçildiği ifade edilmiştir. 1998 programına gelene kadar ölçme-değerlendirmenin önemsenmediği, 1998 ve sonraki programlarda ise daha fazla önem verildiği belirtilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019).

Aktay ve Çetin, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarını, programın yapısı ve öğeleri açısından incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre incelenen üç programın; amaçları, becerileri, değerleri ve ölçme ve değerlendirme anlayışı bulunduğu ifade edilmiştir. Bu programların tamamının altı üniteden oluştuğu belirtilmiştir. Ünite isimlerinin 2017 ve 2018 programlarında benzer olduğu buna karşın, 2015 programında farklı bir ifade ile isimlendirildiği dile getirilmiştir. Ders kodu uygulamasına 2015 programı ile geçildiği ifade edilmiştir. Programın amaçlarında ve yer verilen değerlerde sadeleştirilmeye gidildiği, becerilerin ise genel olarak aynı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktay ve Çetin, 2019).

Erbil ve Doğan (2019), Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ihtiyaçlarını öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda ihtiyaçlar dört tema altında saptanmıştır. Temalar; yaşam becerileri, etkili vatandaşlık, farklılıklar ve değerler olarak belirlenmiştir. Yaşam becerileri temasında özbakım, etkili iletişim, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerine odaklanılmıştır. Etkili vatandaşlık temasında demokrasi bilincine ve hak ve özgürlük bilincine vurgu yapılmıştır. Farklılıklar temasında bireysel, bölgesel ve kültürel farklılıklar üzerinde durulmuştur. Değerler temasında insani ve milli değerlerden bahsedilmiştir (Erbil ve Doğan, 2019).

Bektaş, Sellum ve Polat (2019); 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerine göre incelemişlerdir. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda iletişim ve işbirliği becerilerine ilişkin ifadelerin yeterince; eleştirel

düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ifadelerin ise sınırlı olarak yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır (Bektaş, Sellum ve Polat, 2019).

Yüksel, Hayat Bilgisi ders kitaplarını Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelemiştir. Çalışmada ele aldığı belge ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarıdır. Yüksel, bu ders kitaplarını anahtar yetkinlikler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi 3. sınıf kitabında yetkinliklere daha fazla yer verildiğini tespit etmiştir. Anadilde iletişim ve matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye temel yetkinliklere her sınıf düzeyinde yer verildiğini belirtmiştir. Ancak ders kitaplarında yabancı dillerde iletişim ve dijital yetkinliklere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır (Yüksel, 2019).

Esemen ve Sadioğlu, 2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarını öğretim programı içeriğinde değinilen kök değerler açısından değerlendirmişlerdir. Kök değerlerin kazanımlarda yer alma durumları ve ünitelerdeki dağılımları incelemiştir. Araştırma sonucunda kazanımlarla en fazla ilişkili olan değerlerin sorumluluk ve vatanseverlik olduğu, en az ilişkili değerlerin ise adalet, dostluk ve dürüstlük olduğu tespit etmişlerdir. Buna ek olarak kök değerlerin Hayat Bilgisi öğretim programı ünitelerinde dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Esemen ve Sadioğlu, 2019).

Karabörk, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenler kazanım ve içerikle ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli anlayışı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, değerlendirme yöntemleri olarak sıklıkla soru cevabı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra ölçme aracı olarak genel değerlendirme testleri ve performans dayalı ölçme araçları kullandıkları belirtmişlerdir (Karabörk, 2020).

Uçar ve Çetinkaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını kök değerler açısından incelemiştir. İnceledikleri ders kitaplarında en fazla değinilen kök değerlerin sorumluluk dostluk, saygı ve özdenetim olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın en az değinilen kök değerlerin ise dürüstlük, sabır, adalet ve yardımseverlik olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitaplarında kök değerlere çoğunlukla konu metinlerinde değinildiği belirtmişlerdir. Kök değerlere ders kitaplarında doğrudan yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır (Uçar ve Çetinkaya, 2021).

Erbaş ve Başkurt, Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında belirtilen değerlerin Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3.sınıf ders kitaplarında yer alma durumlarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada, değerlerin ders kitaplarına nasıl yansıtıldığını ele almışlardır. Sonuç olarak 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en çok değinilen değerlerin sorumluluk, öz denetim, toplumsallık değerleri olduğunu, 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en fazla değinilen değerlerin sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik değerleri olduğunu, 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen değerlerin ise sorumluluk, öz denetim, tasarruf değerleri olduğunu ifade etmişlerdir (Erbaş ve Başkurt, 2021).

Kalender ve Baysal, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabını inceleyerek program öğeleri arası uyum ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışmada Güvenli Hayat Ünitesi kazanımları ele alınmıştır. Sonuçta bu kazanımların çoğunun anlama düzeyinde olduğu, öğrenme etkinliklerinin hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu, değerlendirme etkinliklerinin ise hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre program öğeleri arasındaki uyumun daha zayıf ve en zayıf düzeyinde olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç, öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlanmasında program öğeleri arasındaki uyumun dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymuştur (Kalender ve Baysal, 2021).

Karakuş, 2018 yılında güncellenen İlkokul Hayat Bilgisi Programı kazanımlarını yaşam becerileri açısından incelemiştir. Araştırmasını belirlediği dört tane yaşam becerisi üzerinden yürütmüştür. Bu beceriler ise problem çözme ve karar verme becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, iletişim ve empati becerileri ve motivasyonel becerilerdir. Hayat Bilgisi programı kazanımlarında bu becerilere ne kadar yer verildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Buna göre kazanımlarla yaşam becerilerinin ilişkisi oranı % 64 olarak saptamıştır. Sonuçta en çok motivasyonel becerilere yönelik kazanımların yer aldığını en az ise problem çözme ve karar verme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığını tespit etmiştir (Karakuş, 2021).

Yıldırım, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki kazanımların amacına ulaşma düzeyini ve kazanımlara göre temel yaşam becerilerinin dağılımını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bulgularında, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan 148 kazanımın 126 tanesi temel beceriler ile uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın 22 kazanımın programda değinilen temel yaşam becerileri ile uyumlu olmadığını dile getirmiştir. 126 tane kazanımın ise temel yaşam becerilerine eşit bir şekilde dağılmadığını tespit etmiştir (Yıldırım, 2021).

Güllühan ve Bekiroğlu (2022), 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı 3.sınıf kazanımlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor sınıflamaya göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda 3.sınıf Hayat Bilgisi öğretim programında en fazla yer alan kazanımların bilişsel kazanımlar olduğu ifade edilmiştir. En az ise psikomotor kazanımlara yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bilişsel kazanımlarının düzeyinin çoğunlukla anlama düzeyinde ve kavramsal bilgi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte değerlendirme düzeyi ve üst bilişsel bilgi boyutunda kazanımların yer almadığı sonucuna ulaşmışlardır. Duyuşsal alan kazanımlarının düzeyinin ise çoğunlukla alma düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca psikomotor alana ait beceri haline getirme düzeyinde bir kazanıma yer verildiğini belirtmişlerdir (Güllühan ve Bekiroğlu, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığı (2021), OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporunu yayınlamıştır. Bu raporun sonuçlarına, çalışmanın 48-49. sayfalarında yer verilmiştir. Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), 2019 yılında Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı adlı rapor yayınlamıştır. Bu raporda Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceriler'in tanımı ve kavramsal çerçevesine, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin önemine, Dünya'da ve Türkiye'de SDÖ alanında hangi çalışmalar yapıldığına ve son olarak yenedünya düzeninde Sosyal ve Duygusal Becerilerin yönüne yer verilmiştir.

Türkiye'deki Hayat Bilgisi öğretim programı ve ders kitapları ile ilgili alanyazın incelendiğinde, Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi konusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Program ve ders kitapları yetkinliklere, becerilere, değerlere ve kazanımların düzeylerine göre (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) incelenmiş ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde programların değerlendirilmesinin daha çok öğretmen görüşlerine göre ya da belli programların karşılaştırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Alan yazında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler'in yer almasına ilişkin araştırmaya ulaşamamıştır.

BÖLÜM 3

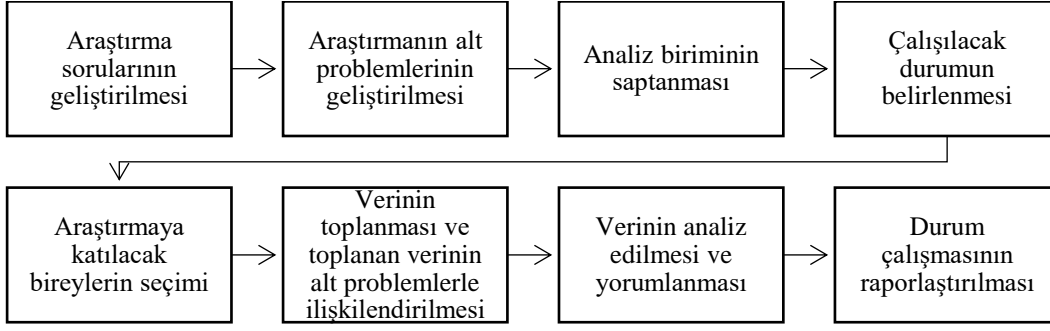
YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41).

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi modellerinden durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. “Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma modelidir” (Yin, 1984, s. 23). Bu doğrultuda ilgili çalışmada amaç Sosyal ve Duygusal Becerilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının duyuşsal kazanımlarında ve ders kitaplarında yer alma durumlarını belirlemek ve bu becerilerin uygulamada nasıl kazandırıldığını öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ele almak olduğundan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Yine bu sebeple durum çalışması türlerinden betimsel bilgi vermek için kullanılan açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışması (Davey, 1990) olarak tasarlanan bu araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

İlgili çalışma yürütülürken Şekil 14’ teki adımların izlenmesi planlanmıştır.



Şekil 14. Duyuşsal Alan Kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alma Şekline İlişkin Durum Çalışması Akış Şeması

Kaynak. Yıldırım ve Şimşek, 2016'dan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 14'te gösterilen akış şemasındaki ilk iki adım önceki bölümde gerçekleştirilmiş olup sonraki adımlar aşağıdaki bölümde açıklanmaktadır.

Durum

Bu bölümde araştırmada çalışılan analiz birimi, araştırmaya dâhil edilen katılımcılar ve çalışmanın belgelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Durum: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Yin, analiz biriminin durumun ne olduğunu tanımlamaya ilişkin bir boyut olduğunu ve aslında analiz birimi ile durum kavramlarının aynı olduğunu ifade etmektedir ve durum çalışmalarında bir birey veya karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konularının analiz birimi/ durum olabileceğini belirtmektedir (Yin, 2009). Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmanın durumu Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarıdır. İlgili araştırmada üzerinde çalışılan durumun belirlenmesinde ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123). Belirlenen durum üzerine yapılan çalışmada hem programın ilgili dokümanlarına hem de görüşme

yoluyla programdaki öğretmenlere başvurulduğundan ve araştırmacı Şanlıurfa'da görev yaptığından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir ve bu şekilde çalışmaya pratiklik kazandırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından öğretimi yapılan programın tercih edilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Belgeleri

Bu çalışmada incelenen belgeler ise 2018 yılında güncellenen ve 19.01.2018 tarih ve 13 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) kararı ile kabul edilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1, 2 ve 3.sınıflar ve 18.04.2019 tarihli ve sekiz sayılı (ekli listenin 142'nci sırasında) TTK kararı ile kabul edilen Hayat Bilgisi 1.sınıf ders kitabı, 28.05.2017 tarihli ve 78 sayılı TTK kararı ile kabul edilen Hayat Bilgisi 2.sınıf ders kitabı ile 18.04.2019 tarih ve sekiz sayılı TTK kararı ile kabul edilen Hayat Bilgisi 3.sınıf ders kitabıdır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 18.04.2019 yılı kurul kararı ile kabul edilmiştir. Öğretim Programı'nda yazar/ların ve komisyon üyelerinin bilgileri yer almamaktadır. Öğretim programı 30 sayfadan oluşmaktadır. Bu doküman, öğretim programlarının amaçları ve perspektifi, perspektif içerisinde değerlerimiz ve yetkinliklerden, ölçme değerlendirme yaklaşımı ve bireysel gelişim ve öğretim programları ile sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu kısım tüm öğretim programlarında yer almaktadır. Dokümanın ikinci bölümünde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarına ve bu programa özgü becerilere değinilmektedir. Diğer bölümde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, programın yapısı ve ders kitabı forma sayıları ve ebatlarına yer verilmiştir. Son kısımda ise 1. sınıf kazanım ve açıklamaları, 2. sınıf kazanım ve açıklamaları ve 3. sınıf kazanım ve açıklamalarına yer verilmiştir. Duyuşsal kazanım ve bu kazanımların nasıl yer aldığını görmek için 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ele alınmıştır. Duyuşsal kazanımlar saptandıktan sonra bu kazanımların Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilişkisi kurulmuştur. Sosyal ve Duygusal Becerilerin, öğretim programı ve ders kitaplarında nasıl yer aldığını görmek için 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf Ders Kitabı ele alınmıştır. Hayat Bilgisi 1.sınıf Ders Kitabı 208 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitap altı üniteden oluşmaktadır. Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat, Doğada Hayat ünitelerinden oluşmaktadır. Son bölümde ekler, sözlük ve

kaynakçaya yer verilmiştir. Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı 227 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitap MEB tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitap altı üniteden oluşmaktadır ve ünite adları 1. sınıf Hayat Bilgisi dersi ünite adlarıyla aynıdır. Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı 224 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitap MEB tarafından 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitap altı üniteden oluşmaktadır ve ünite adları 1. sınıf Hayat Bilgisi dersi ünite adlarıyla aynıdır.

Sosyal ve Duygusal Beceriler'in varlığı en iyi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında görülebilir. Bunun için öğretim programı ve Hayat Bilgisi ders kitapları incelenmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na 1, 2 ve 3. sınıflar mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adlı Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sayfasından elde edilmiştir. 2019 yılında kabul edilen Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabına, 2018 yılında kabul edilen Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabına ve 2019 kabul edilen Hayat Bilgisi 3. sınıf Ders Kitabına <http://www.eba.gov.tr/> adlı Milli Eğitim Bakanlığı'na ait resmi web sayfasından ulaşılmıştır. Araştırmada ele alınan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3. sınıf ders kitapları, MEB tarafından hazırlanıp tüm okullara gönderilmiştir bu bakımdan bu belgeler resmi program özelliği taşımaktadır. “Resmi program; program kılavuzunu; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç- gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı programdır” (Posner, 1995, s.10). Resmi program, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanır ve okullara gönderilir. Araştırmada ele alınan “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3. sınıf ders kitapları, 22527 ilkokula” (MEB, 2021, s. 58), “5046246 öğrenci ve 270443 öğretmene ulaşmıştır” (MEB, 2021, s. 74).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcı grubunu Şanlıurfa ilinin Harran ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Odak grup görüşmesi yapılmak için araştırmaya dâhil olan öğretmen sayısı 19' dur. Araştırma için Harran ilçe merkezinde bulunan üç ilkokul seçilmiştir. Araştırmaya birinci ilkokuldan sekiz, ikinci ilkokuldan dört ve üçüncü ilkokuldan yedi olmak üzere toplam 19 öğretmen katılmıştır. Her bir okul bir odak olarak kabul edilmiştir. Odak grup görüşmeleri zoom üzerinden yapılmıştır. Her bir okula farklı bir gün ayarlanmıştır. İlkokullardan ilkiyle yapılan görüşme 78 dakika 99 saniye, ikincisi ile yapılan görüşme 57

dakika 77 saniye ve üçüncü seçilen ilköğretim ile yapılan görüşme 49 dakika 71 saniye sürmüştür. Katılımcı özelliklerine ilişkin bilgiler ise Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcı Profili

| Katılımcı | Sayı | Cinsiyet | Kıdem | Öğretim yaptıkları sınıf düzeyi | Lisansüstü eğitim yapma durumu |
|-------------|------|----------|-------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Öğretmen(Ö) | Ö1 | K | 2 | 2 | Yok |
| | Ö2 | K | 9 | 4 | Yok |
| | Ö3 | K | 3 | 3 | Yok |
| | Ö4 | K | 4 | 4 | Eğitim Yönetimi tezsiz yl |
| | Ö5 | K | 3 | 2 | Yok |
| | Ö6 | K | 1 | 1 | Yok |
| | Ö7 | K | 3 | 3 | Sınıf Eğitimi tezli yl |
| | Ö8 | K | 1 | 1 | Yok |
| | Ö9 | K | 6 | 4 | Sınıf Eğitimi tezli yl (bırakmış) |
| | Ö10 | K | 2 | 2 | Sınıf Eğitimi tezli yl (bırakmış) |
| | Ö11 | K | 2 | 2 | Yok |
| | Ö12 | E | 3 | 1 | Yok |
| | Ö13 | K | 1 | 2 | Sınıf Eğitimi tezli yl |
| | Ö14 | K | 1 | 1 | Yok |
| | Ö15 | K | 5 | 4 | Yok |
| | Ö16 | K | 2 | 2 | Yok |
| | Ö17 | K | 1 | 3 | Yok |
| | Ö18 | K | 1 | 3 | Sınıf Eğitimi tezli yl |
| | Ö19 | K | 1 | 2 | Yok |

Tablo 5’te gösterildiği gibi katılımcılar Öğretmen Ö (Ö1, Ö2...) şeklinde kodlanmıştır. Kodlamaya ilişkin bilgilere “Verilerin Çözümlemesi” bölümünde yer verilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresi bir, iki, üç, dört, beş, altı ve dokuz yıldır. Tablo 5 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın öğretmendir. Görüşmeye her sınıf düzeyinden öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin dördü yüksek lisans yaparken ikisi yüksek lisansını yarıda bırakmıştır. Öğretmenlerin geriye kalanı lisansüstü eğitim yapmamaktadır. Öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenliği programı mezunudur. Yüksek lisans yapan öğretmenler, sınıf eğitimi programında eğitim görmektedirler.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde ilgili çalışmaya yönelik veri toplama araçları, veri toplama süreci ve geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Doküman İnceleme Formu. Doküman incelemesi politikalara, geçmiş olaylara, kültürel bağlamlara, kurumlara, etkinliklere, gruplara ve çok daha fazlasına ilişkin soruları yanıtlayabilmekte, dolayısıyla hem bağımsız bir araştırma yöntemi olarak hem de diğer yöntemlere yardımcı olarak uygulanabilmektedir (Gross, 2018).

Olası yanlılık, seçilmişlik, eksiklik, ulaşılabilirlik, örneklem yanlılığı, sınırlı sözel olmayan davranış, standart bir formatın olmaması ve kodlama zorluğu doküman incelemesinin zayıf yönlerini oluştururken kolay ulaşılamayacak öznelere ulaşılması, katılımcı tepkiselliğinin olmaması, zamana yayılmış olması, örneklem büyüklüğü, bireysellik ve özgünlük, görece düşük maliyet ve nitelik ise doküman incelemesinin güçlü yönlerini oluşturmaktadır (Bailey, 2007). Bu çalışmada doküman incelemesinin resmi, ilan edilmiş programın ve programa ilişkin yine resmi olarak onaylanmış ders kitaplarının incelenmesinin uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bowen'a (2009) göre reklamlar, kitaplar ve broşürler, günlükler ve gazete yazıları, etkinlik programları, mektup ve notlar, basın bültenleri, program önerileri, uygulama formları ve özetler, kurumsal raporlar, araştırma verileri ve çeşitli kamu kayıtları incelenebilecek dokümanlar arasındadır. Ayrıca doküman incelemesinde hem basılı hem de elektronik (bilgisayar ve internet tabanlı) materyaller kaynak olarak kullanılabilir (Bowen, 2009). Bu doğrultuda ilgili çalışmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarını incelemek için doküman inceleme formu oluşturulmuştur. Doküman inceleme formu üç aşamalı hazırlanmıştır; öncelikle Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen duyuşsal alan kazanımlarının bir listesi oluşturulmuş, daha sonra ders kitaplarında bu kazanımların karşılığı olabilecek etkinlikler, sorular, uygulamalar aranmış ve listelenmiş ve son olarak ilk iki aşamada elde edilen bulguları Sosyal ve Duygusal Beceriler'in alt boyutları ile ilişkilendirecek bir matris oluşturulmuştur. Bu bağlamda belirtilen programdaki kazanımların türü ve düzeyi ile Sosyal ve Duygusal Beceriler ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Duyuşsal kazanımların ders kitaplarındaki varlığı ve nasıl ele alındıkları ve bu kazanımların

hangi etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı, değerlendirmelerinin nasıl yapıldığı incelenmesi planlanmıştır. Sosyal ve Duygusal Becerilerin belirtilen program ve ders kitaplarındaki varlığı ve ele alınış biçimleri ile duyuşsal kazanımlarla olan ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Doküman inceleme formu Ankara Üniversitesinde görev yapmakta olan üç program geliştirme uzmanına internet ortamında ulaştırılmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve form son halini almıştır. İlgili dokümanların incelenmesine yönelik Doküman İnceleme Formu EK 1’de sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Nitel araştırmalarda görüşme araştırmacı için en önemli veri toplama tekniklerinden biridir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, informal ve retrospektif olmak üzere dört görüşme türü olup yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler daha şekilseldir ve katılımcılardan belirli cevaplar almak için tasarlanan sorulardan oluşur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2009). Bu çalışmanın ikinci veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilk olarak Sosyal ve Duygusal Becerilerin ne olduğu ile ilgili sorular oluşturulmuştur ardından Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları ile ilişkisine yönelik sorulara yer verilmiştir. Sorular oluşturulurken ders kitapları, öğretim programı ve öğretmenlerin deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formundaki sorular dört boyuttan oluşmaktadır. Öncelikle Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili ön bilgi içeren sorular yöneltilmiştir ve öğretmenlerin hangi becerileri daha önemli öncelikli gördükleri sorulmuştur. Ardından Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili etkinliklerin planlamasına yönelik sorular yöneltilmiştir. Sonrasında duyuşsal alan kazanımları ile Sosyal ve Duygusal becerilerin ilişkisini içeren sorulara yer verilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3.sınıf ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler ile duyuşsal alan kazanımlarının yeri ve ilişkisine yönelik sorulara yer verilmiştir. Son olarak Sosyal ve Duygusal Beceriler’e kazanımlarda, ders kitapları içeriğinde, öğrenme- öğretme durumlarında ve değerlendirme etkinliklerinde nasıl yer verildiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Uzman görüş formu hazırlanarak soruların uygunluğu için Ankara Üniversitesinde görev yapmakta olan üç program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu görüş formları program geliştirme alanında uzman olan üç öğretim üyesine internet ortamında ulaştırılmıştır. Soruları yeterli ve yetersiz/düzeltilmeli şeklinde derecelendirmeleri ve gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre formda düzeltme ve geliştirme

çalışmaları yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra uzman görüş formu bir kez daha aynı uzman grubuna gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen yanıtlar doğrultusunda soruların ifadelerinde, sayısında ve sıralamasında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra uzman görüş formu ikinci defa aynı uzman grubuna gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır. Son hâline yönelik farklı bir uzmandan tekrar görüş alındıktan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulaması Harran'da görev yapmakta olan yedi sınıf öğretmeniyle zoom üzerinden 20.06.2021 tarihinde iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir ve 69 dakika sürmüştür. Öğretmenlere yönelik yapılan pilot uygulama sonucu herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Görüşme formu EK 5'te sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Görüşmelerin pandemi sürecindeki kısıtlamalardan dolayı dijital platformlar aracılığıyla yapılması planlanmış ve görüşmeler zoom üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler odak grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenen bir konuya yönelik algıları elde etmek için dikkatle hazırlanmış bir tartışmalar serisi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu süreçte katılımcılar diğer katılımcıları ve yanıtları duyar ve buradan yola çıkarak daha önceden ifade ettikleri görüşlere eklemeler yapabilirler. Bununla birlikte katılımcıların bir uzlaşmaya varmaları ya da bir fikir ayrılığına düşmeleri beklenmez, amaç katılımcıların kendi görüşlerini diğer katılımcıların görüşlerini de dikkate alarak özgürce ifade ettikleri sosyal bir içerikten nitelikli bir veri elde etmektir (Patton, 2002). Bu doğrultuda yürütülen tüm görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katıldıklarını bildiren Gönüllü Katılım Formu EK 5'te yer almaktadır. Araştırmada herhangi bir sakıncanın bulunmadığını belirten etik kurul onayı da yine EK 3'te yer almaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşme süreleri ve görüşmeye katılan öğretmen sayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Görüşme Süreleri

| Öğretmen Kodları | Görüşme Süresi (dk) | Görüşmeye Katılan Öğretmen Sayıları |
|------------------|---------------------|-------------------------------------|
| Ö1 | 78 | 8 |
| Ö2 | | |
| Ö3 | | |
| Ö4 | | |
| Ö5 | | |
| Ö6 | | |
| Ö7 | | |
| Ö8 | | |
| Ö9 | 57 | 4 |
| Ö10 | | |
| Ö11 | | |
| Ö12 | | |
| Ö13 | 49 | 7 |
| Ö14 | | |
| Ö15 | | |
| Ö16 | | |
| Ö17 | | |
| Ö18 | | |
| Ö19 | | |
| Toplam | 184 | 19 |

Tablo 6' da gösterildiği gibi katılımcılarla yapılan görüşmeler toplam 184 dakika olup en kısası 49, en uzununu 78 dakika sürmüştür. Her bir okula farklı bir gün ayarlanmıştır. Seçilen devlet ilkokullardan ilkiyle yapılan görüşme 78 dakika 99 saniye, ikinci ilkokul ile yapılan görüşme 57 dakika 77 saniye ve üçüncü seçilen ilkokul ile yapılan görüşme 49 dakika 71 saniye sürmüştür.

Bu araştırmada verilerin toplanması aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaç ve alt amaçlarında yer alan sorulara yanıt verebilmek için, nitel araştırmada veri toplama yöntemi olarak sıkça kullanılan yöntemlerden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

1. araştırma sorusu yanıtı için 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı belgesi incelenmiştir. Veriler Ek 1' de yer alan Tablo 1'e göre toplanmıştır. Tablo 1'de yer alan başlıklara göre öğretim programı incelenmiştir.

2. araştırma sorusu yanıtı için 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı belgesi incelenmiştir. Veriler Ek 1' de yer alan Tablo 2'ye göre toplanmıştır. Tablo 2'de yer alan başlıklara göre öğretim programı incelenmiştir. Kazanımlar duyuşsal alan

basamaklarına göre sınıflandırıldıktan Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirme Sosyal ve Duygusal Beceriler Tablosunda yer verilen alan ve basamaklarına göre yapılmıştır.

Aynı zamanda belirtilen programda duyuşsal alan kazanımlarına yönelik ölçme ve değerlendirme strateji/lerin neler olduğu incelenmiş ve Veriler Ek 1’ de yer alan Tablo 6’ya göre toplanmıştır.

3. araştırma sorusu yanıtı için 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 2018 yılına ait Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı ve yine 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı incelenmiştir. Veriler Ek 1’de yer alan Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’e göre toplanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt sorusunun yanıtı belirtilen tablolar içerisinde verilmiştir. Belirtilen kitaplarda Sosyal ve Duygusal Beceriler yer almakta mı öncelikle bu soru yanıtlanmıştır ardından yer alıyorsa nasıl yer aldığı incelenmiştir.

Aynı zamanda belirtilen ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler’e yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin neler olduğu incelenmiştir. Bu tablolara aynı zamanda Sosyal Duygusal Beceriler’i kazandırırken hangi öğretim yöntem ve tekniğinden bahsedildiği de işlenmiştir. 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 2018 yılına ait Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı ve yine 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı incelenmiştir. Ek 1’de yer alan Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’a göre toplanmıştır.

4. araştırma sorusu yanıtı için Ek 2’de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde araştırmaya yönelik yapısal geçerlik, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlğe ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Yapısal Geçerlik

Araştırmalarda yapısal geçerliliği sağlamak amacıyla dört farklı çeşitleme yoluna başvurulabileceği belirtilmektedir: yöntemsel çeşitleme, veri kaynağı çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi ve kuramsal çeşitleme (Akar, 2019). Bu çalışmada ilk olarak yöntemsel çeşitleme sağlamak amacıyla Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına yönelik doküman incelemesine ek olarak bu dersin öğretimini yapan

öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla ilgili çalışmada yapısal geçerliliği sağlamak amacıyla yöntemsel çeşitleme ve veri kaynağı çeşitlemesi yöntemleri kullanılmıştır.

İç Geçerlik

İç geçerlik (inandırıcılık), araştırmacının betimlemelerinin ve yorumlarının doğru olup olmadığıyla ilgili bir boyuttur. İç geçerlik konusunda araştırmacılardan gerek veri toplama süreçlerinde, gerekse verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve Yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mıdır? sorusuna açıklık getirmesi gerekir (Akar, 2019). Bu doğrultuda araştırma süresince araştırmacı, incelenen durumu ayrıntılı ve anlamlı bir şekilde betimlemiş, farklı veri kaynakları kullanarak elde edilen verilerde ortak ya da örtüşük bulgular veya sonuçların varlığına dikkat etmiş, elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığını kontrol etmiş ve bulgularda uyumluluk ve bütünsellik gözlenip gözlenmediğine dikkat etmiştir. Bu süreçte araştırmacı, sürekli olarak kendini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulayarak elde edilen verilerin gerçeği yansıtmadığını denetlemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca tüm bu süreçlerde sık sık danışman ve alanında ve nitel araştırmada uzman diğer kişilerin görüşüne başvurularak sürece yönelik dönütler alınmıştır. Dolayısıyla araştırmacı hem kendini eleştirel bir gözle sürekli olarak sorgulamış hem de gerektiğinde uzmanlardan destek alarak izlenen sürecin değerlendirilmesini sağlamıştır.

Dış Geçerlik

Dış geçerlik (aktarılabirlik) bulguların genellenebilmesiyle ilgilidir ancak nitel araştırmalarda bu sayı odaklı bir genelleme değil, benzerlik taşıyan birim, mekân ya da durumlar bazında analitik genellemedir (Akar, 2019). Bu sebeple araştırmacının çalışma sonuçlarının doğrudan genellenemeyeceğinin farkında olarak çalışmaya ilişkin tüm ayrıntıları vermesi ve araştırma sonuçlarının başka kişi, birim, mekân ya da olaylara nasıl aktarılabileceğine yönelik açıklamalarda bulunması gerekmektedir. Bu yüzden bu çalışmada da üzerinde çalışılan durum ve elde edilen bulgular tüm yönleriyle betimlenmiştir ve benzer

özelliklere sahip başka durumlar olması hâlinde analitik genellemeler yapılarak benzer durumlar için önerilerde bulunulmuştur.

Güvenirlilik

Çalışmanın iç güvenirliliğinin (tutarlılığının); somut ve anlaşılır açıklamalar yaparak, ham veriler saklanarak ve verilerin doğrulanması sağlanarak elde edilebileceği ifade edilmektedir (Akar, 2019). Bu amaçla somut ve anlaşılır açıklamalar yapmaya özen gösterilmiş ve ham veriler saklanmıştır. Buna ek olarak yapılan görüşmeler deşifre edilerek yazıya dökülmüş, görüşmenin bir yazılı hâli katılımcıya gönderilerek verilere ilişkin onay alınmıştır, böylece verilerin doğrulanması sağlanmıştır.

Dış güvenirliliğe yönelik; araştırmacının araştırma sürecindeki kendi rolünü, veri kaynağı olan bireyleri, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamları ve süreçleri, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeveyi ve son olarak veri toplama ve analiz yöntemlerini açık bir şekilde tanımlaması gerekmektedir (Akar, 2019). Bu kapsamda çalışmada veri kaynakları detaylı bir şekilde yer betimlenmiştir. Bunlara ilişkin bilgiler ilgili bölümlerde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Buna ek olarak araştırmacı rolüne bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı da bir özne konumunda olduğundan, bu çalışmalarda araştırmacının rolünün detaylı bir şekilde açıklanması beklenmektedir. Hangi deneyim, eğitim veya bakış açısı araştırmacıyı bu alana yöneltti? Araştırmacı çalışılan alana nasıl erişim sağladı? Hangi ön bilgi araştırmacıyı araştırma problemine ve çalışma alanına yöneltti? Araştırmacının çalışılan konu, program ya da bireylerle ne gibi kişisel bağlantıları mevcut? ve benzer soruların yanıtlanması beklenirken burada esas olan, verilerin toplanması, analizi ve yorumunu etkilemiş olabilecek herhangi kişisel ve mesleki bilginin paylaşılmasıdır (Patton, 2002).

Çalışmadaki araştırmacı rolümü açıklayabilmek açısından aldığım lisans eğitiminin ve bu eğitim kapsamındaki ek faaliyetlerin özellikle çalışma konusunun seçimine yönelik büyük katkı sağladığını söylemem gerekir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimimi

tamamladım. Lisans eğitimim sırasında hem program geliştirme dersi ve hem de Hayat Bilgisi Öğretimi üzerine dersler aldım. Lisansüstü eğitimim sırasında da yine program geliştirme ve program değerlendirme derslerini aldım. Diğer yandan lisans eğitimim sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde üç yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Daha sonra yaptığım araştırmalarda bu alandaki boşluğu fark etmem sebebiyle çalışacağım konum Hayat Bilgisi dersi öğretim programları ve ders kitaplarının duyuşsal alan kazanımlarının Sosyal ve Duygusal Beceriler açısından değerlendirilmesi olarak şekillenmiş oldu. İlk olarak dokümanlara nasıl ulaşacağım konusunda genel olarak bilgi sahibiydim. İlgili programın İnternet sayfasına ve buradan gerekli bilgilere ve dokümanlara (ders kitaplarına ve öğretim programına) ulaşmam çok daha kolay oldu. Görüşmelere ilişkin olarak ilk aşamada görev yaptığım bölgedeki seçtiğim okullara giderek araştırmamı öğretmenlere birebir açıkladım ve katılıp katılmayacaklarını sordum. Katılım gösteririm şeklinde dönüt sağlayan öğretmenlerin telefon numaralarını aldım ve görüşme ile ilgili bilgileri bu yolla gönderdim. Araştırmamı yürüttüğüm bölgede öğretmen olarak çalışıyor olmamın veri toplama sürecine önemli katkıları oldu. Diğer tüm aşamalar gibi, verilerin analizi ve yorumlanması bölümleri akademik ve etik değerlere bağlı şekilde yürütülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin çözümü için betimsel analiz yöntemi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır” (Kızıltepe, 2015, s. 253). İçerik analizinde temel amaç, “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İçerik analizi dört aşamada gerçekleşmektedir. İlk olarak veriler kodlanır. Araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Burada daha önceden belirlenmiş kavramlara yönelik kodlama biçimi kullanılır. Ardından temaların bulunması aşamasına geçilir. “Temaların bulunması için kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 249). Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi

aşaması takip eder. Bu aşamada verilerin, “okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 251). Son aşamada ise bulgular yorumlanır. “Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 251).

Bu çalışmada genel bir çerçeve içinde kodlama yapılmıştır. Bu çalışmada genel kategori ve temalar kavram çerçevesinden yararlanılarak oluşturulmuş, bu temalar altında yer verilebilecek kodlar ise veri analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiştir. Kodlar arasındaki benzer yönler bulunarak elde edilen veriler kodlar yoluyla sınıflandırılmıştır. İlk iki aşamada oluşturulan sisteme dayalı olarak elde edilen veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Detaylı bir şekilde tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından bu son aşamada yorumlanmıştır. Bu aşamalar izlenerek gerçekleştirilen veri analizinde ortaya çıkan temalar, kategoriler ve kodlar dokümanlara ve öğretmen görüşlerine göre bulgularda sunulmuştur.

Bulgular ve yorumlarda ortaya çıkan temaları açıklamak ve desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda kişisel bilgilere yer vermemek amacıyla çalışmaya katılan öğretmenler Ö şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara yönelik kodlar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18 ve Ö19 şeklindedir.

“Betimsel analiz; önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Betimsel analiz yapılırken ilk olarak alt amaçlarda yer alan sorulardan bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan çerçeveye göre elde edilen incelenmiş ve düzenlenmiştir. Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bulguların yorumlanması aşamasında yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Doküman incelemesi ile toplanan verilerin doğruluğunu test etmek ve inandırıcılığını artırmak amacıyla Hayat Bilgisi eğitimi alanında uzman olan iki akademisyen ve Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından elde edilen sonuçlarla uzmanlar ve uygulayıcılar tarafından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekteştirilmiştir:

1. araştırma sorusu yanıtı için 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı belgesi incelenmiştir. Veriler Ek 1' de yer alan Tablo 1'e göre toplandıktan sonra çözümlenme aşamasına geçilmiştir. Verileri çözümlenmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kazanımların ne kadarının bilişsel ne kadarının duyuşsal ve ne kadarının psikomotor alana girdiği yüzde ve frekans dağılımlarıyla açıklanmıştır.

2. araştırma sorusu yanıtı için 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı belgesi incelenmiştir. Veriler Ek 1' de yer alan Tablo 2'ye göre toplanmıştır. Kazanımların duyuşsal alan basamakları ile bağlantısı kurulduktan sonra Sosyal ve Duygusal Beceriler ile bağlantısı kurulmuştur. Verileri çözümlenmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı belgesi incelenmiştir. Veriler Ek 1' de yer alan Tablo 6'ya göre toplanmıştır. Verileri çözümlenmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

3. araştırma sorusu yanıtı için 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 2018 yılına ait Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı ve yine 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı incelenmiştir. Veriler Ek 1'de yer alan Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'e göre toplanmıştır. Verileri çözümlenmek için betimsel ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 2018 yılına ait Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı ve yine 2019 yılına ait Hayat Bilgisi 3.sınıf ders kitabı incelenmiştir. Ek 1'de yer alan Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'a göre toplanmıştır. Verileri çözümlenmek için betimsel ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır.

6. araştırma sorusu yanıtı için Ek 2'de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verileri çözümlenmek için betimsel ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında duyuşsal alan kazanımların yeri ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin yer alma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular alt sorulara paralel şekilde ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışma kapsamında ele alınan birinci araştırma sorusu ” Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının duyuşsal alan kazanımları nelerdir?” sorusudur. Bu bölümde araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur. Öncelikle Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların sayısı bulunmuştur. Sonrasında duyuşsal alan kazanımlarının sayısı bulunmuştur. Tablo 7’de kazanımların sayısına yer verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Seviyelerine Göre Duyuşsal Alan Kazanımlarının Dağılımı

| Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı | Kazanım sayısı | Duyuşsal alan kazanım sayısı | Yüzdelik(%) |
|--------------------------------------|----------------|------------------------------|-------------|
| 1. sınıf | 53 | 15 | %36 |
| 2. sınıf | 50 | 14 | %34 |
| 3. sınıf | 45 | 12 | %30 |
| Toplam | 148 | 41 | %100 |

2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında toplam 148 kazanım vardır. Bu kazanımların 41 tanesi ise duyuşsal alan kazanımıdır. Sınıf seviyelerine göre incelendiğinde birinci sınıfta 53 kazanımın 15’i, ikinci sınıfta 50 kazanımın 1’ü ve üçüncü sınıfta 45 kazanımın 12’si duyuşsal alan kazanımıdır. Yüzde olarak bakıldığında birinci sınıfta % 36, ikinci sınıfta % 34 ve üçüncü sınıfta % 30 oranında duyuşsal alan kazanımı bulunmaktadır.

Bu kazanımlardan sadece duyuşsal ifade ve etkinlikleri içerebilecek kazanımlar Tablo 8’de sıralanmıştır. Tablo 8’ de yer alan kazanımlar 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programından elde edilmiştir.



Tablo 8

Duyuşsal Alan Kazanımları ve Düzeyleri

| Sınıf Düzeyi | Öğrenme Alanı | Düzeyi |
|--------------|---|-----------------|
| | Duyuşsal Alan Kazanımları | |
| 1.sınıf | HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.1.14. Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.1.16. Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir. | Değer Verme |
| | HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.3.5. Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar. | Değer Verme |
| | HB.1.4.2. Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler. | Alma |
| | HB.1.5.4. Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder. | Alma |
| | HB.1.5.6. Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.5.7. Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır. | Tepkide Bulunma |
| | HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir. | Alma |
| | HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. | Alma |
| 2.sınıf | HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. | Tepkide Bulunma |
| | HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar. | Örgütlenme |
| | HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır. | Tepkide Bulunma |
| | HB.2.1.6. Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir. | |
| | HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar. | Tepkide Bulunma |
| | HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar. | Tepkide Bulunma |
| | HB.2.2.4. Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder. | Alma |

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Duyuşsal Alan Kazanımları ve Düzeyleri

| Sınıf Düzeyi | Öğrenme Alanı | |
|---|---|-----------------|
| 2. Sınıf | HB.2.2.5. Aile içi karar alma süreçlerine katılır. | Tepkide Bulunma |
| | HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur. | Değer Verme |
| | HB.2.4.3. Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur. | Örgütlenme |
| | HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur. | Değer Verme |
| | HB.2.5.2. Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatanı ve milleti için önemini fark eder. | Alma |
| | HB.2.6.2. Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder. | Alma |
| | HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar. | Değer Verme |
| Sınıf Düzeyi | Öğrenme Alanı | |
| | Duyuşsal Alan Kazanımları | Düzeyi |
| 3.sınıf | HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder. | Alma |
| | HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder. | Alma |
| | HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder. | Alma |
| | HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar. | Alma |
| | HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder. | Alma |
| | HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur. | Tepkide Bulunma |
| | HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder. | Tepkide Bulunma |
| | HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. | Tepkide Bulunma |
| | HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarını örnekler verir. | Tepkide Bulunma |
| | HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar. | Tepkide Bulunma |
| HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır. | Kişilik Haline Getirme | |
| HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. | Kişilik Haline Getirme | |

Tablo 8 incelendiğinde birinci sınıfta 15 kazanım, ikinci sınıfta 14 kazanım ve üçüncü sınıfta 12 tane kazanım duyuşsal alan kazanımıdır. Birinci sınıfta daha çok okul kültürüne ve sınıfa uyum ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında kişisel temizlik, nezaket ifadeleri, görev alma, bayramlara katılmaya istekli olma gibi kendisini ve çevresini etkileyebilecek durumlardan söz edilmiştir. Aynı zamanda bu kazanımların düzeyine bakıldığında en fazla tepkide bulunma düzeyi olduğu görülmüştür. İkinci sınıfta bireysel farklılıklar, görev ve sorumluluklar, çevre duyarlılığı, bayramlara katılım gösterme gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Kazanımların düzeylerine bakıldığında alma, tepkide bulunma, değer verme ve örgütleme düzeylerinde oldukları görülmüştür. Üçüncü sınıfta ise arkadaşlık kavramı üzerinden devam edilmiştir. Bunun yanı sıra bayramlara katılmaya istekli olma, sosyal sorumluluk projelerine katılım, görev ve sorumluluklarını yerine getirme gibi konularına yer verildiği görülmüştür. Bu kazanımların düzeyi incelendiğinde en fazla, alma ve tepkide bulunma düzeylerinin yer aldığı görülmüştür. Sınıf seviyelerine göre duyuşsal alan kazanımları incelendiğinde kazanımların çoğunlukla alma ve tepkide bulunma düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre duyuşsal alan kazanımlarının düzeyine bakıldığında birinci sınıfta en çok tepkide bulunma en az örgütleme ve kişilik haline getirme, ikinci sınıfta en çok alma ve tepkide bulunma en az kişilik haline getirme, üçüncü sınıfta en çok alma ve tepkide bulunma, en az değer verme ve örgütleme düzeyinde duyuşsal alan kazanımları bulunmaktadır.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Duyuşsal Alan Kazanımları İle Sosyal ve Duygusal Beceriler Arasındaki İlişki

Sosyal ve Duygusal Beceriler, bireyin duyuşsal yönüyle ilgilidir. Duyuşsal alan kazanımları, beceriler aracılığıyla hayata geçmektedir. Diğer bir deyişle duyuşsal alan kazanımları beceriler aracılığıyla işe vuru hale gelmektedir. Bu sebeple duyuşsal alan kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Beceriler ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sorusu için 1. araştırma sorusunda yer verilen duyuşsal kazanımlar ile Sosyal ve Duygusal Beceriler eşleştirilmeye çalışılmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde birinci sınıfta 11 Sosyal ve Duygusal Beceri'nin, ikinci sınıfta dokuz Sosyal ve Duygusal

Beceri'nin, üçüncü sınıfta 14 Sosyal ve Duygusal Beceri'nin yer aldığı görülmektedir. Bu becerilere Tablo 9'da yer verilmiştir.



Tablo 9

Duyuşsal Alan Kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Beceriler İlişkisi

| Sınıf Düzeyi | Öğrenme Alanı | Sosyal ve Duygusal Beceriler | |
|--------------|---|------------------------------|------------------------|
| | | Ana Beceri | Alt Beceri |
| 1.sınıf | Duyuşsal Alan Kazanımları | | |
| | HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır. | Başkalarıyla ilişkide olma | Sosyal olma |
| | HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. | Başkalarıyla ilişkide olma | Sosyal olma |
| | HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar. | İş performansı | Öz denetim |
| | HB.1.3.5. Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar. | Birleşik beceriler | Öz yeterlilik |
| | HB.1.4.2. Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler. | Açık fikirlilik | Merak |
| | HB.1.5.6. Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur. | Başkalarıyla ilişkide olma | Atılganlık |
| | HB.1.5.7. Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır. | Başkalarıyla ilişkide olma | Atılganlık |
| | HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir. | Açık fikirlilik | Hoşgörü |
| | HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. | İş performansı | Sorumluluk Ortaklık |
| | HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır. | Başkalarıyla ilişkide olma | Atılganlık |
| | HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. | Başkalarıyla ilişkide olma | Sosyal olma |
| | HB.1.1.14. Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur. | İş performansı | Azim |
| | HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur. | Başkalarıyla ilişkide olma | Enerji |
| | HB.1.1.16. Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir. | Duygu dengelemesi | Olumluluk |

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Duyuşsal Alan Kazanımları ile Sosyal ve Duyuşsal Beceriler İlişkisi

| Sınıf Düzeyi | Duyuşsal Alan Kazanımları | Öğrenme Alanı | |
|--------------|---|------------------------------|-------------------------|
| | | Sosyal ve Duyuşsal Beceriler | |
| | | Ana Beceri | Alt Beceri |
| 2.sınıf | HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. | Birleşik beceriler | Öz yeterlilik |
| | HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar. | Açık fikirlilik | Hoşgörü |
| | HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır. | Başkalarıyla ilişkide olma | Atılganlık |
| | HB.2.1.6. Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir. | İş performansı | Sorumluluk |
| | HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar. | İşbirliği | Ortaklık |
| | HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar. | Başkalarıyla ilişkide olma | Sosyal olma |
| | HB.2.2.4. Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder. | İş performansı | Sorumluluk |
| | HB.2.2.5. Aile içi karar alma süreçlerine katılır. | Başkalarıyla ilişkide olma | Atılganlık |
| | HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur. | Açık fikirlilik İşbirliği | Hoşgörü-Duygudaşlık |
| | HB.2.4.3. Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur. | Açık fikirlilik | Hoşgörü |
| | HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur. | İş performansı | Özdenetim-Sorumluluk |
| | HB.2.5.2. Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatanı ve milleti için önemini fark eder. | İşbirliği | Ortaklık Duygudaşlık |
| | HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar. | Açık fikirlilik | Hoşgörü |
| | HB.2.6.2. Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder. | İşbirliği Açık fikirlilik | Ortaklık Merak |

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Duyuşsal Alan Kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Beceriler İlişkisi

| Sınıf Düzeyi | Öğrenme Alanı | | Sosyal ve Duygusal Beceriler | |
|--------------|---|--|---|---|
| | Duyuşsal Alan Kazanımları | | Ana Beceri | Alt Beceri |
| 3.sınıf | HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder. | | Birleşik beceriler | Öz yeterlilik |
| | HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder. | | İş performansı | Öz denetim |
| | HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder. | | Duygu dengelemesi İşbirliği | Duygu denetimi Duygudaşlık |
| | HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar. | | Açık fikirlilik Başkalarıyla ilişkide olma İşbirliği | Hoşgörü Sosyal olma Güven |
| | HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder. | | İş performansı | Sorumluluk |
| | HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur. | | İş performansı Başkalarıyla ilişkide olma | Azim Enerji Sosyal olma Atılganlık |
| | HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder. | | İş birliği Başkalarıyla ilişkide olma | Ortaklık Sosyal olma |
| | HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. | | İş performansı | Sorumluluk |
| | HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir. | | İş performansı | Öz denetim Başarı odaklılık Sorumluluk |
| | HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar. | | İş performansı Başkalarıyla ilişkide olma | Sorumluluk Sosyal olma |
| | HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır. | | Birleşik beceriler İş performansı Başkalarıyla ilişkide olma İşbirliği | Bütünü görebilme Azim Enerji Atılganlık Duygudaşlık |
| | HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. | | İş performansı | Sorumluluk |

Tablo 9 incelendiğinde birinci sınıfta sosyal olma, hoşgörü ve sorumluluk becerilerine sıklıkla yer verilmiştir. Sosyal olma, hoşgörü ve sorumluluk becerilerine sıklıkla yer verilmesinin temel amacı birinci sınıf öğrencilerinde okul bilinci oluşturmak olduğu söylenebilir. İkinci sınıfta hoşgörü, sorumluluk, duygudaşlık ve ortaklık becerilerine sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Birinci sınıfta okula uyum süreciyle ilgili çalışmalara yer verilirken ikinci sınıfta okulla ilgili olumlu düşünce geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir. Üçüncü sınıfta sorumluluk, başarı odaklılık, özdenetim ve duygudaşlık becerilerine vurgu yapılmıştır. Ders kitaplarında bu becerilere yönelik konu anlatımları ve etkinlikler yer almaktadır. Yine de Sosyal ve Duygusal Becerilerin çoğu ders kitaplarında yer almamaktadır. Ders kitaplarında en belirgin şekilde yer alan beceriler olarak sorumluluk, hoşgörü ve sosyal olma söylenebilir.

Başkalarıyla ilişkide olma, duygu dengelemesi, işbirliği, açık fikirlilik, iş performansı ve birleşik beceriler diğer bir deyişle beş büyük alan becerileri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı duyuşsal kazanımlarında bulunmaktadır. Açık ve örtük bir şekilde bu becerilerin varlığı görülmektedir. Duyuşsal kazanımları davranışa dönüştürmede Sosyal ve Duygusal Beceriler ön plana çıkmaktadır. Örneğin hoşgörü ile ilgili duyuşsal kazanımı öğrencinin kazandığını görebilmek için hoşgörü becerisini gösterebilecek durumlar yaratılmalıdır. Merak, duygudaşlık, sorumluluk, özdenetim gibi beceriler de ancak davranışlar aracılığıyla gözlemlenebilir. Kazanımların işevurukluğu davranışlar aracılığıyla gerçekleşebilir. Bu sebeple Sosyal ve Duygusal Beceriler duyuşsal kazanımları gerçekleştirmede ve devamını sağlamada önemli bir yere sahiptir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen değerler, yetkinlikler ve beceriler ise Tablo 1’ de yer almaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen değerlerin kök değerler olduğu belirtilmektedir.

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018, s. 3).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında değerlerden ilkeler toplamı şeklinde bahsedilmektedir. Programda yer verilen değerlerin nasıl kazandırılacağı hakkında bilgi sunulmamış bunun yerine “öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili

olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2018, s. 3) açıklamasına yer verilmiştir. Öğretim programında yetkinlikler adı altında öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden bahsedilmiştir.

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir (MEB, 2018, s. 3).

Tablo 11’de yer alan yetkinlikler incelendiğinde öğrencilerin, kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları becerilere yer verildiği görülmektedir. Yetkinliklerin daha genel bir çerçevede sunulduğu anlaşılmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında kazandırılması istenen beceriler Tablo 11’ de yer almaktadır. “İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarına aşağıda yer verilmiştir” (MEB, 2018, s. 7).

Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır. Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur. Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir. Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur. Kişisel bakım becerilerini geliştirir. Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir. Sosyal katılım becerisi kazanır. Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir. Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır. Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır. Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur. Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur. Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır (MEB, 2018, s. 7).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının özel amaçları incelendiğinde Sosyal ve Duygusal Beceriler’i içeren amaçlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda “burada ifade edilen genel amaçların her birinin kazanımlarda karşılığı yer almaktadır ve öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında, genel amaçlarla kazanımlar bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir “ açıklamasına yer verilmiştir (MEB, 2018, s.7). Öğrenme etkinlikleri ve öğretim materyalleri hazırlanırken özel amaçların da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim programında duyuşsal alana yönelik amaçlar ve kazanımların yer aldığı söylenebilir. Bununla birlikte belirtilen amaç ve kazanımlarda Sosyal ve Duygusal Beceriler’ in yer aldığı söylenebilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen kazanımlar, değerler, yetkinlikler ve beceriler incelendiğinde çoğunun Sosyal ve Duygusal Beceriler çerçevesine

girdiği söylenebilir. Bu açıdan öğretim programında Sosyal ve Duygusal Beceriler'in yer aldığı anlaşılmaktadır. Öğretim programında yer alan duyuşsal alan kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Beceriler ilişkisi araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlarında sunulmaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yeri

Hayat Bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler, değerler ile birlikte verilmiştir. Konu anlatımı ve görseller aracılığıyla Sosyal ve Duygusal Becerilerin varlığı görülmektedir. Örneğin yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk becerilerini içeren konu anlatımlarında sıklıkla Sosyal ve Duygusal Becerilere vurgu yapılmıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerin yer alma dağılımı incelendiğinde azımsanamayacak kadar çok beceriye değinildiği görülmüştür. Tablo 10'da Hayat Bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler frekansı yer almaktadır.

Tablo 10

| <i>Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yer Alma Frekansı</i> | | | | | | |
|---|----------------|-------------|------------------|-------------|---------------|-----------|
| Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yeri | | | | | | |
| Sınıf Düzeyi | Beceriler | Frekans (f) | Konu anlatımında | Görsellerde | Etkinliklerde | Sorularda |
| 1.sınıf | Enerji | 1 | | | | X |
| | Hoşgörü | 3 | XX | X | | |
| | Sosyal olma | 3 | X | X | | X |
| | Sorumluluk | 4 | X | | | XXX |
| | Duygu denetimi | 1 | | X | | |
| | Özdenetim | 2 | X | | | X |
| | Öz yeterlilik | 1 | X | | | |
| | Ortaklık | 2 | XX | | | |
| 2.sınıf | Yaratıcılık | 3 | | | X XX | |
| | Öz yeterlilik | 4 | X X | | XX | |
| | Merak | 2 | XX | | | |
| | Duygu denetimi | 4 | XXXX | | | |
| | Hoşgörü | 2 | X | | | X |

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

| <i>Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yer Alma Frekansı</i> | | | | | | | |
|---|---------------------|------------------|-------------------|-------------|---------------|-----------|---|
| Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yeri | | | | | | | |
| Sınıf Düzeyi | Beceriler | Frekans (f) | Konu anlatımında | Görsellerde | Etkinliklerde | Sorularda | |
| 2.sınıf | Sosyal olma | 6 | XXXX | | XX | | |
| | Duygudaşlık | 2 | X | | | X | |
| | Başarı odaklılık | 1 | X | | | | |
| | Ortaklık | 17 | XXXXXXXXXXXXXXXXX | | XX | XX | |
| | Atılganlık | 1 | X | | | | |
| | Sorumluluk | 11 | XXXXXXXXXX | | XX | X | |
| | Özdenetim | 3 | XX | | X | | |
| | Güven | 3 | XX | | X | | |
| | Strese dayanıklılık | 1 | X | | | | |
| | Olumluluk | 1 | X | | | | |
| | Yaratıcılık | 1 | | | | X | |
| | 3.sınıf | Öz yeterlilik | 6 | | | XXXXXX | X |
| | | Başarı odaklılık | 3 | XXX | | | |
| | | Sosyal olma | 6 | XXXXXX | | | X |
| Özdenetim | | 2 | X | | X | | |
| Güven | | 9 | XXXXXX | | XX | XX | |
| Sorumluluk | | 7 | XX | | XX | XXX | |
| Ortaklık | | 2 | | | XX | | |
| Olumluluk | | 3 | X | | XX | | |
| Duygudaşlık | | 3 | X | | X | | |
| Duygu denetimi | | 2 | X | | X | | |
| Atılganlık | | 1 | X | | | | |
| Hoşgörü | | 2 | XX | | | | |
| Merak | | 1 | | | | X | |
| Yaratıcılık | | 5 | | | | XXXXXX | |
| Toplam | | 131 | 73 | 4 | 36 | 18 | |

Tablo 10’da Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarında sıklıkla değinilen Sosyal ve Duygusal Becerilere yer verilmiştir. Bu becerilere, ders kitaplarında konu anlatımlarında, verilen görsellerde, etkinlik çalışmalarında ve konu değerlendirme sorularında rastlamak mümkündür. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında sıklıkla sorumluluk becerisine değinilmiştir (MEB, 2019). Bunun yanı sıra hoşgörü, sosyal olma becerilerine ilişkin de konu anlatımları mevcuttur. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında çok az beceriye değinilmiştir. Sosyal olma, ortaklık, strese dayanıklılık, duygu denetimi, merak gibi

becerilerin de yer alması birinci sınıf öğrencileri açısından faydalı olabilir. Birinci sınıf öğrencilerin henüz okuma ve yazmayı tam anlamıyla öğrenememesinden dolayı kitabın görsellerle desteklenmesi gerekmektedir. Sosyal ve Duygusal Beceriler'e görsellerde yok denecek kadar az yer verilmiştir. Kitaplarda yer verilen görsellerde Sosyal ve Duygusal Beceriler Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili etkinlik çalışmalarının sayısı da yok denecek kadar azdır. Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı incelendiğinde Sosyal ve Duygusal Becerilerin daha yoğun olarak kazandırılmaya çalışıldığı göze çarpmaktadır. Sıklıkla değinilen beceriler ise ortaklık ve sorumluluktur (MEB, 2019). Öğrencilerin evde, okulda, sokakta insanlarla nasıl iletişim kurmaları gerektiği yönünde sıklıkla anlatımlara yer verilmiştir. Birlikte yaşama kurallarına ve iletişim kurma kurallarına değinilmiştir. Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabında da yine fazlaca konu anlatımları mevcuttur. Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili etkinlik çalışmaları ve soru örnekleri çok azdır. Yine de azımsanamayacak kadar farklı becerilere yer verilmiştir. 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili görsellere yer verilmemiştir. Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili konu anlatımları, etkinlik örnekleri, sorular ve görseller bulunmaktadır (MEB, 2017). Bu kitapta da yine farklı becerilere yer verildiği görülmüştür. Bu kitapta da güven ve sorumluluk becerilerine sıklıkla vurgu yapılmıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında ortak olarak sıklıkla vurgulanan beceriler sorumluluk, ortaklık, sosyal olma, öz yeterlik ve güven becerileridir. Ders kitaplarında azim, eleştirel düşünce, enerji becerilerine ilişkin konu anlatımı, görseller, etkinlik çalışmaları ve sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Tablo 10 incelendiğinde Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında en fazla sorumluluk becerisine, 2. sınıf ders kitabında ortaklık ve sorumluluk becerisine ve 3.sınıf ders kitabında güven ve sorumluluk becerisine yer verildiği görülmektedir. En fazla vurgu yapılan beceri sorumluluk olmuştur. Bu beceriler ders kitaplarında çoğunlukla konu anlatımlarında ve sorularda geçmektedir. Oysa alan yazın incelendiğinde bu becerilerin kazandırılması farklı yöntemler ve etkinlikler kullanılarak gerçekleşmektedir.

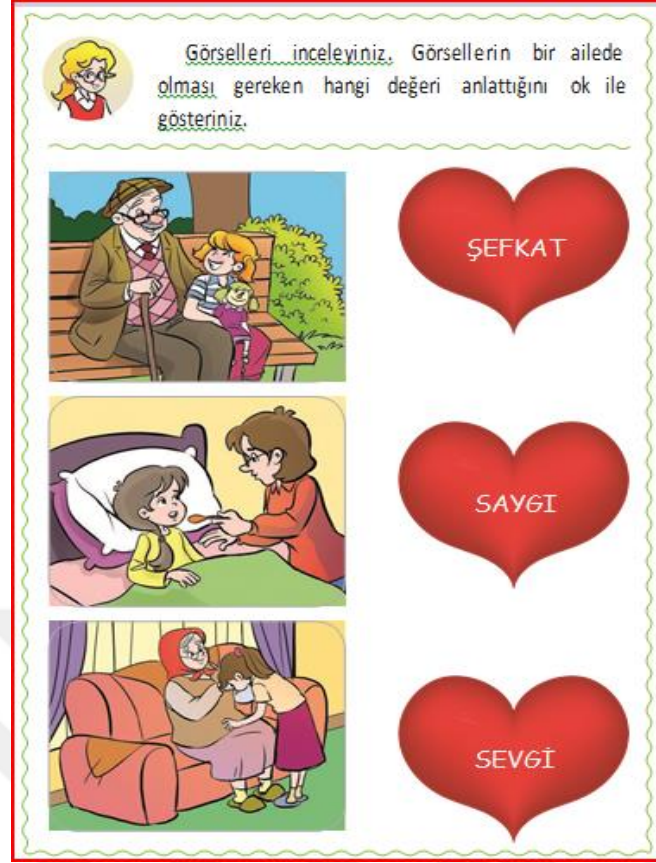
Ders kitaplarında bütünü görebilme, eleştirel düşünce, azim, enerji becerilerine yer verilmediği görülmüştür. Ders kitaplarında becerilerle ilgili konu anlatımlarına rastlamak mümkündür. Konu anlatımlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

Aile bireyleri birbirlerini sever ve birbirlerinin haklarına saygı duyarlar. Ayrıca birbirlerini sık sık ziyaret ederler. Ailede, zor durumda olana yardım edilir, şefkat gösterilir. Aile bireyleri birbirlerine bağlıdır. Bu nedenle ailelerde hatalar affedilir, küslük sürdürülmez. Uzakta olanlar unutulmaz, sık sık aranır. Ailedeki işler, aile

biireyleri arasında iş bölümüyle yapılır. Herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir. Aile üyeleri birbirleriyle dayanışma içinde olur (MEB, 2019, s. 80).

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı sayfa 80’de yer verilen anlatımda sevgi, saygı, şefkat değerlerine değinilmiştir. Yardımseverlik, bağlılık, işbirliği ve sorumluluk becerilerine vurgu yapılmıştır. Konu anlatımında Sosyal ve Duygusal Becerilerden olan işbirliği ve sorumluluk becerisine yer verilirken sevgi, saygı ve yardımseverlik değerleriyle hoşgörü ve olumluluk becerilerine ulaşılmaktadır. “Arkadaşlar, ülkemize zorunlu veya gönüllü göç etmiş insanların yiyecekleri, kıyafetleri, yaşama alışkanlıkları bizimkilerden farklı olabilir. Onların, geldikleri yerlerin özelliklerine göre alışkanlıkları olduğunu unutmayalım. Farklılıklara saygı duyalım” (MEB, 2019, s. 194). Sayfa 194’te yer alan anlatımda hoşgörü ve duygudaşlık becerilerine değinildiği anlaşılmaktadır. Farklılıklara saygı hoşgörü becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Gönüllü veya mecburi olarak göç etmiş insanlara karşı tavırda da yine duygudaşlık becerisi ön plana çıkmaktadır. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında becerileri içeren sorular da bulunmaktadır. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında aşağıdaki soru Sosyal ve Duygusal Becerilerden sorumluluk becerisini içermektedir. “Çevrenizdeki bitki ve hayvanları korumak için neler yapabilirsiniz? Söyleyiniz” (MEB, 2019, s. 227). Sayfa 227’de yer alan soru sorumluluk becerisine yöneliktir. Öğrencilerden bitki ve hayvanları korumak için neler yapmaları, hangi sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiğini ifade etmeleri istenmiştir.

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında beceriler ile ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Etkinliklerin sayısı fazla olmamakla birlikte var olan etkinlikler eşleştirme, doğru yanlış boşluk doldurma şeklindedir. Bu etkinlikler birinci sınıf öğrencisinin seviyesine uygun değildir. Uygun olmamasının bir sebebi öğrencilerin okuma ve yazmayı henüz tam anlamıyla öğrenememiş olması ve ikincisi etkinliğin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırmada yetersiz kalmasıdır. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında beceriler ile ilgili etkinliklerden bir tanesi de Görsel 1’de sunulmuştur.



Görsel 1. Değer Etkinliği (MEB, 2019, s. 82)

Değer etkinliği olarak ders kitabında görsel ve kelime eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikte yer verilen görseller anlamca birbirine çok yakındır. Birinci sınıf öğrencisi bu etkinlikte şefkat, saygı ve sevgiyi aynı görselle eşleştirebilir. Aynı zamanda değer etkinliği basit düzeydedir. Bunun yerine şefkat, saygı ve sevgi değerlerinin neyi ifade ettiği sorulabilir. Bu değerlerle ilgili deneyimlerini paylaşmaları istenebilir.

Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabında Sosyal ve Duygusal Becerileri içeren konu anlatımlarına, görsellere, etkinliklere ve sorulara rastlamak mümkündür. Aşağıda konu anlatımlarına, görsellere, sorulara ve etkinliklere ilişkin örnekler sunulmuştur. “Başkalarını da oldukları gibi kabul etmeliyiz. İnsanların farklılıklarıyla alay etmemeliyiz. Onları bakışlarımızla bile rahatsız etmekten kaçınmalıyız “ (MEB, 2019, s. 24). Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı sayfa 24’te yer alan anlatımda hoşgörü ve duygudaşlık becerilerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Alay etmemek ve bireysel farklılıklara saygı duymak hoşgörü ve duygudaşlık becerileriyle mümkün olabilmektedir. “Öğretmenimiz, şunları da söyledi: Hepiniz sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılmalısınız. Görüşlerinizi söylemelisiniz. Eğer konuşmazsanız ne düşündüğünüzü bilemeyiz. Ancak bunu yaparken

uygun iletişim dili kullanmalısınız. Farklı görüşlere, önerilere saygılı olmalısınız.” (MEB, 2019, s. 28). Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı sayfa 28’de yer alan anlatımda atılganlık, ortaklık ve hoşgörü becerilerine değinildiği görülmektedir. Karar alma süreçlerine katılım atılgan olmayla ve farklı görüşlere saygı duymak da hoşgörü becerisiyle ilişkilidir.



Görsel 2. Grup Çalışması (MEB, 2019, s. 42)

Görsel 2 incelendiğinde öğrenciler hep birlikte sınıfı süslemektedir. Grup çalışması şeklinde yapıldığına değinilmiştir. Bu görselle ortaklık, işbirliği, sosyal olma becerilerine değinildiği anlaşılmaktadır. Bu görsel aracılığıyla işbirliği becerisinin önemi vurgulanmıştır. Grup çalışmalarında olması gereken başka beceriler de vardır. Bu beceriler sayfa 42’de yer alan konu anlatımında dile getirilmiştir.

Grup çalışmalarınız sırasında sizleri gözlemledim. Hepiniz davranışlarınızı kontrol edebildiniz, yani öz denetim sağladınız. Birçoğunuz sorumluluk aldınız. Çalışmayla ilgili düşüncelerinizi, önerilerinizi paylaştınız. Beğenmediğiniz önerileri bile saygıyla, anlayışla karşıladınız. Hep doğruları ve yapabileceklerinizi söylediniz. Bu sayede birbirinize güvendiniz. Tüm arkadaşlarınıza eşit ve sabırlı davrandınız. Arkadaşlarınızla yardımlaştınız. İş birliği yaparak grup çalışmalarınızı gerçekleştirdiniz. Bunlar, grup çalışmalarının kurallarıdır. Öğretmenimiz,

konuşmasını şöyle sürdürdü: Ancak bazı arkadaşlarınız grup çalışmalarına yeterince yardımcı olmadılar. Bunun nedeni hasta veya yorgun olmalarıydı. Ancak grup çalışmalarında sorumluluklarınızı yerine getirmeniz bundan tüm grup arkadaşlarınız etkilenir. Durumunuzu dürüstçe söylerseniz arkadaşlarınız size anlayış gösterecek, yardımcı olacaklardır. Böylece size güvenebileceklerini de anlayacaklardır (MEB, 2019, s. 42).

Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı sayfa 42’de yer alan grup çalışması ile ilgili anlatımda Sosyal ve Duygusal Becerilerden bahsedildiği görülmüştür. Özdenetim, duyguyu denetimi, sorumluluk, güven, hoşgörü, strese dayanıklılık, olumluluk konu anlatımında yer alan Sosyal ve Duygusal Becerilerdendir. Grup çalışmalarında hangi becerilerin olması gerektiği ve hangi becerilerin kazanılması gerektiği vurgulanmıştır. Fakat bu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında Sosyal ve Duygusal Becerileri içeren konu anlatımlarına, görsellere, etkinliklere ve sorulara rastlamak mümkündür. Aşağıda konu anlatımlarına, görsellere, sorulara ve etkinliklere ilişkin örnekler sunulmuştur. “Kişinin en başarılı olduğu alan ve en iyi yaptığı iş, onun güçlü olduğu yönüdür. Güçlendirilmesi gereken yönler, çeşitli aktivitelerle ve çalışmalarla geliştirilebilir” (MEB, 2017, s. 12). Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı sayfa 12’de yer alan anlatımda başarı odaklılık, öz yeterlilik ve azim becerilerine yer verildiği görülmüştür.

Yiğit, arkadaşının bir üzüntüsü olduğunda onu dinliyor. Elinden geldiğince yardımcı olup arkadaşını teselli ediyor. Arkadaşının anlattıklarını diğer arkadaşlarına söylemiyor. Arkadaşları, Yiğit’e çok güveniyor. Arkadaşlıklarda saygı, doğruluk, dostluk, kibarlık, duyarlılık, yardımseverlik, güven çok önemli değerlerdir. Bu değerlere dikkat edersek arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirip geliştirebiliriz (MEB, 2017, s. 21).

Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı sayfa 21’de yer alan anlatımda güven becerisine vurgu yapılmakla birlikte arkadaşlıkta olması gereken önemli değerlerden de bahsedilmiştir. Saygı, doğruluk, dostluk, kibarlık, duyarlılık, yardımseverlik arkadaşlıkta olması gereken önemli değerlerdendir. “Evde hangi işlerden sorumlusunuz? Anne ve babanıza hangi işlerde yardımcı oluyorsunuz? Anlatınız” (MEB, 2017, s. 59). Sayfa 59’da yer alan soruda sorumluluk becerisine vurgu yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluk kelimesini bilip buna uygun davranışlardan örnekler vermesi ve evde yaptıkları işleri anlatmaları istenmiştir. “Öğrenci olarak eğitimimize önem vermeliyiz. Çalışkan ve başarılı bir öğrenci olmalıyız. Okul ve sınıf kurallarına uymalıyız. Okulda bayramlarda, belirli günlerde, spor ve bilgi yarışmalarında aldığımız görev ve sorumluluklarımızı eksiksiz, en iyi şekilde yerine

getirmeliyiz” (MEB, 2017, s. 134). Sayfa 134’te yer alan anlatımda başarı odaklılık, atılganlık, azim, enerji, sosyal olma, ortaklık ve sorumluluk becerilerine değinildiği anlaşılmaktadır. Çalışkan ve başarılı bir öğrenci olma isteği başarı odaklılıkla ilgili, bayram ve törenlere katılma ortaklık, işbirliği, azim ve enerji ile ilgili ve görev ve sorumlulukları yerine getirme sorumluluk becerisi ile ilgilidir.

Hayat bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler daha çok konu anlatımlarında açık ve örtük bir şekilde yer almaktadır. Konu anlatımlarda, sorulan sorularda, etkinlik örneklerinde ve görsellerde Sosyal ve Duygusal Becerilere değinildiği görülmüştür. Hayat bilgisi dersi sarmal program yapısına sahip olduğu için öğrenme alanları sabit fakat anlatımlar sınıf seviyesine göre genişlemektedir. Bu sebeple anlatımlarda yer verilen Sosyal ve Duygusal Beceriler de sınıf seviyelerine göre değişmekte ve genişlemektedir.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Duyuşsal Alan Kazanımlar ve Sosyal ve Duygusal Beceriler İle İlgili Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Hayat bilgisi ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme uygulamaları; konu girişlerinde, konu aralarında ve konu bitiminde çeşitli sorular ve etkinlikler aracılığıyla yapılmaya çalışılmıştır. Tablo 11’de Hayat Bilgisi ders kitaplarında sıkça geçen ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve soru türleri yer almaktadır.

Tablo 11

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

| Ölçme Ve Değerlendirme Stratejisi | | | | |
|-----------------------------------|---|---|--|--|
| Sınıf Düzeyi | Yöntem- Teknik ve Materyalleri | Değerlendirme Türleri | Örnek Soru | Kaynak |
| 1.sınıf | Beyin fırtınası Öz değerlendirme formu | Kısa cevaplı | Aileyi bir arada tutan değerlere örnekler söyleyiniz. | Hayat Bilgisi 1.sınıf ders kitabı, Evimizde Hayat Konusu, s.76 |
| | | Resim yapma | Milli gün ve bayramlarımızdan birini seçiniz ve seçtiğiniz gün ve bayramla ilgili duygu, düşünce ve gözlemlerinizi yansıtan resim yapınız. | Hayat Bilgisi ders kitabı, Ülkemizde Hayat Konusu, s.158 |
| | Beyin fırtınası Öz değerlendirme formu | Öneri oluşturma | Çevrenizde bulunan bitki ve hayvanları korumak için yapılabileceklerle ilgili öneriler yazınız. | Hayat Bilgisi ders kitabı, Doğada Hayat Konusu, s.178 |
| 2.sınıf | Soru- cevap Beyin fırtınası | Uzun cevaplı | Ülkemize göç etmiş insanlara karşı duygu ve düşüncelerinizi anlatan kısa bir yazı yazınız. | Hayat Bilgisi ders kitabı, Ülkemizde Hayat Konusu, s.150 |
| | | Boşluk doldurma | Grup çalışmalarında iş paylaşımı yaparkenolmalıyız. *cevap adaletli | Hayat Bilgisi 2.sınıf ders kitabı, Okulumuzda Hayat Konusu, s.60 |
| | | Kısa cevaplı | Siz de yapmaktan hoşlandıklarınızı yazınız. | Hayat Bilgisi ders kitabı, Okulumuzda Hayat Konusu, s.18 |
| | | Doğru-Yanlış | Evimizde hepimizin sorumlulukları vardır. | Hayat Bilgisi ders kitabı, Evimizde Hayat Konusu, s.73 |
| | Çoktan seçmeli | 1.Sevgi 2.Saygı 3.Güven 4. Dürüstlük Yukarıdakilerden kaç tanesi grup çalışmalarında önem verilmesi gereken değerlerdendir. a)4 b)3 c)2 | Hayat Bilgisi ders kitabı, Okulumuzda Hayat Konusu, s.58 | |

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

| Ölçme Ve Değerlendirme Stratejisi | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---------------|---|----------|--|----------|--|--------------|--|
| Sınıf Düzeyi | Yöntem- Teknik ve Materyalleri | Değerlendirme Türleri | Örnek Soru | Kaynak | | | | | | | | |
| 3.sınıf | Soru-cevap Beyin fırtınası Öz değerlendirme formu Örnek olay Konu pekiştirme formları | Boşluk doldurma Eşleştirme | Arkadaşlık bağlarının oluşmasında.....çok önemlidir. *cevap güvendir. | Hayat Bilgisi 3.sınıf ders kitabı, Okulumuzda Hayat konusu, s.44 | | | | | | | | |
| | | | <p>Aşağıdaki ifadelerle ilgili olduğu değerleri okta eşleştiriniz.</p> <table border="1"> <tr> <td>1. Arkadaşlarımla konuşmalarında nezaket ifadeleri kullandım.</td> <td>a. duygululuk</td> </tr> <tr> <td>2. Arkadaşlarıma sorunlarını çözmelerinde yardımcı olurdum.</td> <td>b. güven</td> </tr> <tr> <td>3. Arkadaşlarıma verdiğim sözü tutardım.</td> <td>c. sabır</td> </tr> <tr> <td></td> <td>d. kibarelik</td> </tr> </table> | 1. Arkadaşlarımla konuşmalarında nezaket ifadeleri kullandım. | a. duygululuk | 2. Arkadaşlarıma sorunlarını çözmelerinde yardımcı olurdum. | b. güven | 3. Arkadaşlarıma verdiğim sözü tutardım. | c. sabır | | d. kibarelik | Hayat Bilgisi ders kitabı, Okulumuzda Hayat konusu, s.22 |
| 1. Arkadaşlarımla konuşmalarında nezaket ifadeleri kullandım. | a. duygululuk | | | | | | | | | | | |
| 2. Arkadaşlarıma sorunlarını çözmelerinde yardımcı olurdum. | b. güven | | | | | | | | | | | |
| 3. Arkadaşlarıma verdiğim sözü tutardım. | c. sabır | | | | | | | | | | | |
| | d. kibarelik | | | | | | | | | | | |
| 3.sınıf | Soru-cevap Beyin fırtınası Öz değerlendirme formu Örnek olay Konu pekiştirme formları | Doğru-yanlış Uzun cevaplı sorular Çoktan seçmeli Kısa cevaplı | Arkadaşlarımıza karşı davranışlarımızda kırıncı olmalıyız. Güçlendirilmesi gereken yönlerimizi geliştirmeye çalışmalıyız. Çevreyi koruma konusunda siz ne gibi sorumluluk alıyorsunuz? Anlatınız. Arkadaşlık sürecinde aşağıdaki değerlerden hangisi önemlidir? a. Saygısızlık b. Güvensizlik c. Kibarlık Başka bir ülkeye zorunlu olarak göç eden insanların duyguları neler olabilir? Yazınız. | Hayat Bilgisi ders kitabı, Okulumuzda Hayat konusu, s.43 Hayat Bilgisi ders kitabı, Doğada Hayat konusu, s. 175 Hayat Bilgisi ders kitabı, Okulumuzda Hayat konusu, s.47 Hayat Bilgisi ders kitabı, Ülkemizde Hayat konusu, s.145 | | | | | | | | |

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Hayat bilgisi ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme stratejisi genel olarak bakıldığında araştırma ve inceleme ve buluş yoluyla öğretim stratejisine göre geliştirildiği söylenebilir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sorgulayan ve onların duygu ve düşüncelerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Konu girişlerinde, ara kısımlarda ve konu sonlarında değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorular, doğru yanlış ifadeleri içeren cümleler, kısa cevaplı sorular ve konu pekiştirme formları bulunmaktadır. Konu değerlendirme ve öğrenme alanı değerlendirme sorularına bakıldığında eşleştirme, kısa cevaplı, doğru-yanlış,

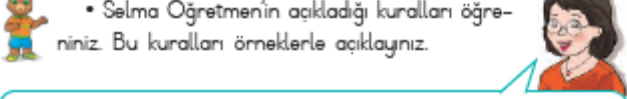
boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorulara yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda konunun öğrenildiğini tespit etmek amacıyla konu pekiştirme formlarına ve öz değerlendirme formlarına yer verilmiştir. Ders kitaplarında yer alan değerlendirme etkinliklerinin görselleri aşağıda verilen örneklerde mevcuttur.



Görsel 3. Nezaket İfadeleri (MEB,2019, s. 41)

Görsel 3 incelendiğinde nezaket ifadelerine yer verildiği ve bu ifadelerin öğrencilerin kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Toplum içinde bu ifadelerin kullanılması olumlu bir iletişime yönlendirecektir. Nezaket ifadeleri, aynı zamanda Sosyal ve Duygusal Becerilerin gelişmesine de olumlu yönde etki etmektedir. Fakat bu ifadelerin nasıl kazandırılacağına dair herhangi bir açıklama yapılmamıştır ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmemiştir.

• Selma Öğretmen'in açıkladığı kuralları öğreniniz. Bu kuralları örneklerle açıklayınız.



| |
|--|
| Grup çalışmalarının başarılı olması için hepimiz sorumluluk almamızdır. |
| Sorumluluk paylaşımında adaletli olmalıyız. |
| Aldığımız sorumlulukları yerine getirmeliyiz. Yerine getiremeyeceğimiz sorumluluklar için grup arkadaşlarımıza karşı dürüst olmalıyız. |
| Çalışmalar sırasında grup arkadaşlarımıza sevgiyle yaklaşmalı, onlara güvenmeliyiz. |
| Gerektiğinde grup arkadaşlarımıza yardım etmeliyiz. Grup arkadaşlarımızdan yardım istemekten çekinmemeliyiz. |
| Grup arkadaşlarımıza ve düşüncelerine karşı saygılı, anlayışlı, sabırlı olmalıyız. |
| Grup çalışmaları sırasında davranışlarımızı kontrol edebilmeliyiz. |
| Grup çalışmalarını iş birliği yaparak gerçekleştirmeliyiz. |

• Selma Öğretmen'in bu açıklamalarında belirttiği değerleri işaretleyiniz.

İş birliği Yardımsızlık Dürüstlük Saygı


Güven Adalet Sevgi Sorumluluk alma


Sabır Öz denetim Dostluk


• Sınıfınızda yapılan etkinliklerde uymamız gereken grupla çalışma kurallarını açıklayınız.

Görsel 4. Değer Çalışması (MEB, 2019, s. 44)

Görsel 4 incelendiğinde grup çalışmaları aracılığıyla değer eğitime yer verilmiştir. Görsel 4'de yer verilen değerler, Sosyal ve Duygusal Becerileri de içermektedir. İşbirliği, sabır, güven, sorumluluk alma, özdenetim gibi beceriler grup çalışmaları aracılığıyla vermeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak burada şunu belirtmekte fayda vardır: Sadece cümleler aracılığıyla beceri kazandırılmaz. Eşleştirme çalışması duygusal özellikleri kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Hayat bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilere yönelik etkinlikler az sayıdadır. Bu sebeple öğrenme süreçlerinde, ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Ekstra program olarak öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Beceriler'e yönelik etkinlikler gerçekleştirmesi gerekmektedir.

 Sizin evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Bu sorumluluklarınızı yerine getirdiğinizi düşünüyor musunuz?

 Bizler ailemizin huzuru ve mutluluğu için evdeki görevlerimizi ve sorumluluklarımızı yerine getiririz. Gerçekleştiremediğimiz bir sorumluluğumuz olursa bu konuda aile bireylerimizi bilgilendiririz.

 • Gerçekleştiremediğiniz görevleriniz ve sorumluluklarınız için neden aile bireylerinizi bilgilendirmelisiniz?

- Aşağıdaki anlatımlardan doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.

(...) Yardımlaşma olursa evdeki işler daha çabuk biter.

(...) Ütü yapmak çocukların görevidir.

(...) Evimizde hepimizin sorumlulukları vardır.

(...) Bir öğrencinin en önemli sorumluluğu derslerine çalışmaktır.

(...) Evdeki her işi annemiz ve babamız yapmalıdır.

(...) Çocuklarının yatağını toplamak annelerin sorumluluğudur.

(...) Her aile bireyi evde üstlendiği sorumlulukların gerektirdiği görevleri yerine getirmelidir.

(...) Giysilerini temiz ve düzenli tutmak çocukların sorumluluğu değildir.

(...) Odasının, çalışma masasının, oyuncaklarının düzenini sağlamak çocukların görevidir.

(...) Ayakkabılarının bakımını yapmak çocukların evde üstlenebilecekleri sorumluluklardandır.

(...) Sorumluluklarımızı yerine getirmemiz ailemizin mutluluğuna katkı sağlar.

Görsel 5. Doğru ve Yanlış Etkinliği (MEB,2019, s. 73)

Görsel 5'te yer alan ifadelerde sorumluluk becerisi ele alınmıştır. Görev ve sorumluluklar konusunun öğretiminden sonra değerlendirme boyutunda doğru ve yanlış ifadelere yer verilmiştir. Doğru ve yanlış ifadeler aracılığıyla neyin yapılması ve neyin yapılmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda sorumluluk becerisi, Sosyal ve Duygusal Becerilerden bir tanesidir ve Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabında bu beceriye yönelik konu anlatımı ve değerlendirme uygulaması yapıldığı görülmektedir. Sosyal ve Duygusal Becerileri doğru ve yanlış etkinlikleri aracılığıyla kazandırmak doğru bir etkinlik olarak görünmemektir. Bunun sebebi ise öğrenciler cümlelerde doğruyu işaretleyebilir. Fakat doğru davranışı gösteremeyebilirler. Bu ise öğrencinin duyuşsal yönüyle ilgili bir durumdur. Öğrenci eğer duyuşsal yönden doğru davranışı biliyor ve sergiliyorsa ancak o zaman etkinlik tam bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır.

Konuyu Pekiştirelim

1. Bahar, arkadaşı Mert'e bir sırrını söyleyeceğini ama bunu başkalarının duymasını istemediğini söyledi. Mert, Bahar'a sırrını kendisine söyleyebileceğini belirtti. Bahar da Mert'e güvendi ve sırrını söyledi. Fakat Mert, söz verdiği hâlde Bahar'ın sırrını diğer arkadaşlarına anlattı.

• Mert'in bu davranışı karşısında Bahar ne hissetmiş olabilir? Yazınız.

.....

• Sizce, Mert'in davranışı Bahar ile arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilemiştir? Yazınız.

.....

• Bahar'ın yerinde siz olsaydınız Mert'e nasıl davranırdınız? Yazınız.

.....

.....

2. Arkadaşlarınızla ilişkilerinizde onları üzecek davranışlarda bulunuyor musunuz? Kendinizi değerlendiriniz.

.....

.....

.....

.....

.....

Görsel 6. Konuyu Pekiştirelim Değerlendirme Soruları (MEB, 2017, s. 16)

Görsel 6'da örnek olay aracılığıyla arkadaşlık ilişkileri üzerine bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. İçinde Sosyallik, güven, duygudaşlık gibi becerileri barındıran sorulara yer verilmiştir. Arkadaşlık ilişkileri konusu üzerinden duyuşsal bir değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Örnek olay üzerinden öğrencilerin duyuşsal yönüyle ilgili bilgiler elde etmek mümkündür. Ancak ders kitaplarında yazı için yer verilen boşluğun yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrencinin cevabının tek cümleyle özetlemesi beklenmektedir. Bunun yerine drama veya rol oynama yöntemleri kullanılarak geliştirilen örnek olaylara yer vermek daha uygun olabilir. Öğrencinin rolünde göstereceği davranışı gözlemlemek ve buna göre bir değerlendirme yapmak doğru bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir.

Konuyu Pekiştirilim

1. Öz Değerlendirme
Aşağıdaki cümleleri okuyup size uygun olanları "X" ile işaretleyiniz.

😊: Her zaman 😊: Bazen 😊: Hiçbir zaman 😊😊😊

| | | | |
|--|--|--|--|
| Kendime çalışma planı yapıyorum. | | | |
| Yaptığım çalışma planına uyuyorum. | | | |
| Çalışmalarında arkadaşlarımla iş birliği yapıyorum. | | | |
| Arkadaşlarımla olumlu iletişim kuruyorum. | | | |
| Güçlü olduğum yönlerimi biliyorum. | | | |
| Güçlendirmem gereken yönlerimi biliyorum. | | | |
| Güçlendirmem gereken yönlerimi geliştirmeye çalışıyorum. | | | |

"Hiçbir zaman" ve "Bazen" seçeneklerini işaretlemeyiniz, bunlarla ilgili etkilerinizi gösterin. Bu konuda ailenizden ve öğretmeninizden yardım alabilirsiniz.

2. Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

En güçlü olduğum yönüm:

Çünkü

Geliştirmem gereken yönüm:

Çünkü

Görsel 7. Konuyu Pekiştirilim Değerlendirme Soruları (MEB, 2017, s. 13)

Görsel 7'de öğrencinin öz düzenleme ve öz yeterlik becerilerine yönelik bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirme soruları aracılığıyla öğrencinin güçlü olduğu yönlerini ve geliştirmesi gereken yönlerini fark etmesi istenmiştir. Öz yeterlik, öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenleme önemli beceriler arasındadır. Duyuşsal alana yönelik değerlendirme uygulamasının yapıldığı görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarında sürece yönelik değerlendirme uygulamalarına yer verildiği görülmüştür.

Hayat bilgisi ders kitaplarında, konu anlatımında ve konu sonlarında farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları kullanılarak bir değerlendirme yapılmıştır. Fakat duyuşsal alan kazanımlarına yönelik uygun bir ölçme ve değerlendirme uygulamasının yapılmadığı görülmektedir. Sonuç odaklı bir değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ders kitaplarındaki etkinliklerde yer verilen Sosyal ve Duygusal Beceriler'in öğretim süreçlerinde uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Bu bölümde Sosyal ve Duygusal Becerilerin öğretim süreçlerinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmede yer alan sorular sırasıyla öğretmenlere sorulmuştur ve öğretmenler sorular üzerinden kendi deneyimlerini paylaşmıştır.

Sosyal ve Duygusal Becerilerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri. Bu başlık altında öğretmenlere, Sosyal ve Duygusal Becerilerden daha önemli /öncelikli gördükleri beceriler var mı, ve neden dile getirdikleri beceri/beceriler daha öncelikli olarak geliştirilmelidir? soruları yöneltilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden bir çoğunluğu en önemli becerilerin işbirliği, sorumluluk, duygudaşlık, özdenetim, duygu dengelemesi, başarı odaklılık olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise açık fikirlilik ve azmi önemli gördüğünü belirtmiştir. Görüşme esnasında sıkça dile getirilen beceri ise sorumluluk olmuştur.

Ben aslında bütün becerilerin iç içe olduğunu düşünüyorum. Yani biri eksik olduğu zaman diğer alanın gelişmesini olumsuz yönde etkileyeceği kanaatindeyim. Ama bir öğrenci olarak düşünürsek, benim için sorumluluk önemli diye düşünüyorum. Çünkü çocuklar sorumluluklarının farkında değil. Ödev verdiğimiz zaman düzgün bir şekilde yapmıyor ya da ödevini yapmadan, kitabı eksik bir şekilde geliyor. Sorumluluğun önemli olduğunu düşünüyorum ama bütün becerilerin önemli, iç içe, birinin eksik olması diğerini de olumsuz şekilde etkileyeceğini düşünerek söylüyorum, öyle diyeyim. (Ö4)

Katılımcı iki öğretmen ise verilen becerilerin bir bütünü oluşturduğunu, insan yetiştirirken tüm becerilerin aynı derecede kazandırılması gerektiğini bu sebeple tüm becerilerin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Benim için de işbirliği önemli. Çünkü çocukların birbirlerinden daha çok paylaşarak daha çok öğrendiğini düşünüyorum. Hatta bizden belki daha çok birbirleri ile ilgilendikleri için olabilir. Ben de işbirliğini düşündüm ama hocamızın dediği gibi hepsi birbiri ile ilgili ve çok bağlı birbirine. (Ö5)

Katılımcı öğretmenlerin çoğu işbirliği becerisinin çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Bence de bütün beceriler iç içe. Ama ben açık fikirliliği öncelikli olarak buluyorum. Çünkü merakları ve yaratıcılıkları sayesinde zaten diğer becerilerin hepsine bir şekilde ulaşacaklarını düşünüyorum. (Ö7)

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi ise bütün becerilerin iç içe olduğunu, birbiriyle ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir ve birbirini besleyen beceriler olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde özdenetimin ve bununla birlikte sorumluluğun önemli olduğunu ve kazandırılması gereken en önemli beceriler olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra işbirliği, duygu denetimi, duygudaşlık ise diğer önemli gördükleri beceriler arasındadır. Bütün becerilerin aynı öneme sahip olduğunu dile getiren öğretmenler de olmuştur. Eleştirel düşünce, bütünü görebilme, strese dayanıklılık ve güven becerileri üzerine görüşler dile getirilmemiştir. Öğretim yapılan bölgenin özelliklerine göre de önemli becerilerin şekillendiğini dile getiren öğretmenler, Harran için öncelikle temizlik, saygı, sevgi ve sorumluluk becerilerin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Bu başlık altında öğretmenlere, dersleri planlarken Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere ne kadar yer verdikleri ve Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili etkinlikleri planlarken hangi öğretim araçlarından yararlandıkları (ders kitapları, eba, çeşitli forumlar vb.) sorulmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu derslerini planlarken Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermeye çalıştığını, bu becerileri geliştirmeye dönük etkinlikleri hazırlamaya gayret ettiklerini dile getirmiştir. Fakat aynı zamanda derslerin işlenişine göre anlık değişimlerin olduğunu ve buna göre anlık farklı planları uyguladıklarını belirten öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin anlatılan, öğretilen konuları anlamakta zorluk çektiklerini ve bu sebeple etkinliklere fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir.

Ben derslerimde genel olarak rol oynamayı kullanmaya çalışıyorum. (Ö1)

Genellikle ortaya bir problem durumu sunup çocuklara soru cevap şeklinde yaptırım bence güzel oluyor. (Ö6)

Ben örnek olay verip öğrencilere tamamlattırıyordum.(Ö8)

Derslerimizi genelde canlandırma belki de bir dramayla yapabiliyoruz. (Ö9)

Öğretmenler, derslerini planlarken rol oynama, drama, canlandırma, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası, soru cevap, örnek olay ve örnek olay tamamlama yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. En fazla dile getirilen yöntem ise drama olmuştur. Öğretmenler derslerini işlerken bu yöntemleri kullandıklarını ve sınıfın atmosferine göre etkinliklerin işleyişinde değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ben ders kitabı artı kaynak kitap kullanıyorum. Pinterest ve okulistiği de kullanıyorum.(Ö1)

Ders kitaplarını kullanıyoruz. Çeşitli forumlar var internette oralardan faydalanıyoruz. EBA'dan, morpa kampüs ve okulistikten de faydalanabiliyoruz. (Ö7)

Ben ilk öncelikle ders kitabına bakarım. Ders kitabından sonra öğrencilerin anlama kapasitelerine uygunsuz EBA'daki videoları kullanırım. Ama değilse farklı sitelerdeki videolara bakarım. (Ö9)

Genel olarak ders kitaplarından faydalanıyoruz. Ekstra kaynak kitapları bulup faydalanıyoruz. Çocuklara da tavsiye ediyoruz. Onun dışında canlı dersler olduğu için internette faydalanabildik. Yine ben de kullandım okulistiği bol bol. Wordwall diye bir site vardı. Oradan da kendimiz etkinlikler üretebiliyorduk. Sık sık kullandım ben bu süreçte. (Ö15)

Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarından yararlandıklarını bunun yanı sıra Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndaki videolardan faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Okulistik, morpa kampüs, pinterest ve wordwall uygulamalarını bununla birlikte kaynak kitapları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Canlı ders olarak yapılan derslerde internetteki etkinliklerden de yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan duyuşsal alan kazanımlarla ilgili etkinliklerin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırmasına yönelik öğretmen görüşleri. Bu başlık altında öğretmenlere, Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan duyuşsal alan kazanımlarla ilgili etkinliklerin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırmadaki yeterliliği sorulmuştur.

1. sınıf ders kitabında konular çocuklara göre paylaşılmış ama ben etkinliklerin çocuklara uygun olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Çünkü baktığımızda ya doğru-yanlışlar ya boşluk doldurmalar, eşleştirmeler var. Bu zaten birinci sınıf çocuğu. Okuma yazmaya zaten birinci dönemin sonuna ancak geçebiliyorlar. Biz bu hayat bilgisi dersine birinci dönemin başında başladığımızı düşünürsek bu çocuk okuma yazma bilmediği için doğru yanlışları bizim okumamızla kafasında oluşturması

lazım. Kalabalık ortam olduğunu düşünürsek bizim konuşmamız ona ne kadar etki edecek ne kadar fayda edecek, aklında nasıl bir şey kurabilecek de bu soruya cevap verecek bilemeyiz bunu. Burada işbirliğinden daha çok tek bir öğrencinin düşüncesine dayalı ilerliyor etkinlikler. İşbirliği olmuyor. (Ö14)

Ben 1. sınıf Hayat Bilgisi kitabından memnunum. Konularını güzel almışlar. Okulu tanıtmaya, arkadaşlarıyla ilişkisi, öğretmenleriyle ilişkisi, okul kuralları olsun bence yeterliydi. Derslere devam eden öğrencilere aktarabildiğimizi düşünüyorum. (Ö16)

Biz mesela birleştirilmiş sınıflarda hiç Hayat Bilgisi dersi işlemedik. Ama ders içerisinde saygıdır, sevgidir veriyorduk çocuklara. Ders esnasında çöpü yere atma, arkadaşına saygılı ol gibisinden. (Ö12)

Ders işlenirse incelediğimiz kadarıyla kitaplarda da gördüğümüzde süreci kazandırabilir olarak görüş belirtebilirim. Özellikle okuma yazmaya özen verdiğimiz için Hayat Bilgisi dersini önemsemek değil ama mecburi olarak azaltmak zorunda kaldık. Ama becerileri kazandırabileceğime inanıyorum. (Ö10)

Çocuklar daha tam olarak okuma yazma bilmediğinden okuduğunu anlamaya yönelik o kitaplarda sonuçta. Daha tam olarak okuma yazmayı sökemediklerinden, çözemediklerinden nasıl daha iyi okutabiliriz biz daha oradayız yani o yüzden ders kitaplarına o kadar çok yönelemedik. (Ö11)

Kitapları yeterli görmüyorum. (Ö1)

Benimkisi de birinci sınıf ama görseller var aslında ama tamamen yeterli değil. Yazıları kısa, görselleri var. Çocuk onu yorumlayabiliyor. Ama mesela sadece üzerinde resim çizdiriyor. Bu sadece resim çizerek olmuyor. Duyuşsal alan geliştirilmesi en zor alandır bence. Çok zordur çünkü kabullenmek, bunu öğretebilmek. Çok da aşırı da öğretilebilecek alan olduğunu düşünmüyorum. Biraz çocuğun kendisinde bittiğini düşünüyorum. Yetersiz çünkü etkinlik olarak çok fazla değil, grup etkinlikleri de yok birinci sınıflarda. İşbirliği ile alakalı birbirleriyle çocukların yapabileceği şeyler de yok. (Ö8)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal alan kazanımlarının kolaylıkla kazanılmadığını, öğrencinin de isteğinin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Ders kitaplarının ve ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda okuma ve yazmanın birinci dönem sonunda kazanıldığı ve bu sebeple ders kitaplarının ancak ikinci döneme doğru kullanılabilmesini vurgulamışlardır. Okuma ve yazmayı öğrenememiş öğrenciye Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin kolaylıkla yaptırılmadığını belirtmişlerdir. Etkinliklerin okuma ve anlamaya yönelik olduğunu belirten öğretmenler, okumayı öğrenememiş öğrenciler için kendilerinin okuduğunu ve okuduktan sonra öğrencilerin anlamalarını beklediklerini ve ondan sonra cevabı verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları da okuma ve yazmaya öncelik verdiklerini bu sebeple Hayat Bilgisi dersine mecburen az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler,

çalıştıkları bölgenin ana dili farklı olduğu için öncelikle Türkçe öğretimi, okuma ve yazma üzerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi ders kitaplarını hiç kullanamayan öğretmenler de olmuştur. Hayat bilgisi ders kitabını kullanamadıklarını belirten öğretmenler, Sosyal ve Duygusal Becerileri diğer derslerde sözel olarak dile getirdiklerini belirtmişlerdir fakat planlı bir şekilde beceri öğretimi yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu başlık altında öğretmenlere Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerde sosyal beceriler ve duygusal beceriler arasındaki dengenin nasıl olduğu da sorulmuştur. Bu soruya ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir.

Bence eşit. Çünkü çok fazla etkinlikler olmadığı için ikisini de verdiğini düşünüyorum. (Ö1)

Sosyal olarak günlük hayatımıza dair bilgileri çok güzel veriyor. Trafikte ne yapılır, sınıfta nasıl davranmalıyız, davranış olarak verdiğini düşünüyorum. Ama duyuşsal olarak etkinlik olarak da yetersiz. Kazanılması zaten zor bir şey. Duygusal alanda yetersiz olduğunu düşünüyorum ama sosyal alanı verdiğini düşünüyorum. (Ö8)

Sosyal alanla ilgili daha fazla etkinlik var gibi geliyor bana. (Ö4)

Ben önce duygusal becerilerin geldiğini daha sonra sosyal becerilere geçildiğini düşünüyorum. (Ö6)

Öyle bir ayırım olarak bakmadık açıkçası. Sosyal beceriler mi daha fazla duygusal beceriler mi daha fazla diye bir incelemede bulunmadım. Hayat Bilgisi kitabını kullanmak bile zor oluyor. Bunun ekstrasını incelemedim. Verilen kazanımı vermeye yönelik çalışıyoruz. (Ö10)

Duygusal alan becerilerinin daha fazla olduğunu düşünüyorum. Sosyal alandaki becerilerin çok fazla olduğunu düşünmüyorum. (Ö13)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sosyal beceriler ile duygusal beceriler arasındaki dengenin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bazıları sosyal becerilere yönelik konu anlatımlarına ve etkinliklerine daha fazla yer verildiğini dile getirmişlerdir. Fakat sosyal becerilerle ilgili etkinlikleri fiziksel imkânsızlıktan dolayı gerçekleştiremediklerini bunun yerine duygusal becerileri geliştirmeye yöneldiklerini dile getiren öğretmenler olmuştur. Duygusal becerilerle ilgili etkinliklerin daha fazla olduğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Ders kitaplarında sosyal becerilerle ilgili etkinliklere fazla yer verildiği belirten öğretmenler çoğunluktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Sosyal ve Duygusal Becerilerin yerine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımların varlığına ilişkin öğretmen görüşleri. Bu başlık altında öğretmenlere, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Sosyal ve Duygusal Becerilere ne kadar yer veriliyor ve programda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlar var mı? Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin dile getirilen görüşler aşağıdaki gibidir.

Bence kazanımlar programlarda var birçoğu. Kitapla eşleştirdiğimizde etkinlik olarak yeterli karşılamıyor bu kazanımları. Programlarda kazanımlar var ama etkinlik olarak yeterli değil. (Ö7)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kazanımların öğretim programında yer aldığı ancak ders kitaplarında karşılığının olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenler ders kitaplarını yetersiz görmüşlerdir. Bu soruya ilişkin tek cevabı Ö7 vermiştir. Bunun dışında öğretim programına dair herhangi bir görüş gelmemiştir. Burada öğretmenlerin öğretim programını incelemeyeceği sonucu çıkmaktadır. Öğretim programının duyuşsal kazanımları içerip içermediği soruya ilişkin pek yanıt gelmemiştir. Öğretim programının incelenmemesi duyuşsal alan kazanımlarının incelenmediği anlamına gelmektedir. Bu soruya ilişkin görüşlerin daha kolay ifade edilebilmesi için araştırmacı tarafından sınıf düzeyine göre ayrılmış duyuşsal alan kazanımları paylaşılmıştır. Duyuşsal alan kazanımları incelendikten sonra yeterliliğine dair sorular yönelmiştir.

Öğretmenlere duyuşsal alan kazanımlarını Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırma açısından yeterli buluyor musunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin gelen görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Kazanımlar bölgesel anlamda yeterli ama ulusal anlamda tartışılabilir. (Ö10)

Kazanımlar öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmış olduğu için her yıl sarmal bir şekilde kendini büyüttüğü için ben de yeterli olabileceğini, öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar olduğunu düşünüyorum. (Ö17)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal alan kazanımlarının Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırma açısından yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu soruda çalışılan bölgeye göre kazanımların yeterli olduğunu dile getirilmiştir. Öğretmenler Harran için öncelikle temizlik becerilerini kazandırmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ardından sorumluluk, saygı ve sevgi becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Kazanımların Harran için yeterli olduğunu dile getiren öğretmenler, yine de sayısında bir artışa gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kazanımların Sosyal ve

Duygusal Becerileri kazandırma açısından yeterli olduğu görüşü sıkça dile getirilmiştir. Kazanımların ders kitaplarındaki anlatımı ve etkinliklerin yetersizliği tekrar dile getirilmiştir. Diğer bir husus da Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın az olmasıdır. Okuma ve yazmaya ayrılan sürenin fazla olduğu, temel amacın okuma ve yazma öğretimi olduğunu belirten öğretmenler kalan zamanı Hayat Bilgisine verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerle yapılabileceğini vurgulayan öğretmenler okuduğunu anlama ve etkinlikleri gerçekleştirmede öğrencileri yeterli görmemektedirler.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında bu kazanımlara dönük etkinlikler var mı? Sizler derslerinizde bu etkinlikleri gerçekleştirebiliyor musunuz? Etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra öğrencilerinizde değişimler gözlemliyor musunuz? soruları sırasıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

Ders kitaplarında görsel olarak anlatım söz konusu. Görsel olarak etkinlikler verilmiş. (Ö7)

Etkinlik çok fazla yok. (Ö4)

3.sınıf kitabı için uzun uzun metinlerden sonra aynı türden sorular soruyor. Aynı türden sorular sorulduğu için öğrenciler de sıkılıyor. Öğrencinin de içinde olduğu daha eğlenceli etkinliklerin koyulması gerekiyor. (Ö13)

Hayat bilgisi dersinde çocuklar biraz sıkılıyor. (Ö18)

Mecburi koşullardan dolayı gerçekleştiremedik. (Ö11)

Önce okuma ve yazmaya önem verdik. (Ö10)

Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yemek hazırlar kazanımı için etkinlik olarak öğün hazırlatıyor. Diğer etkinlikleri hatırlamıyorum. (Ö9)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler duygusal alan kazanımları ile ilgili etkinlikleri yeterli görmemektedirler. Etkinliklerin içeriğinin de öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını dile getiren öğretmenler olmuştur. Hem etkinlik sayısında hem de etkinliklerin anlatımında bir yetersizliğin olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde belirtilen sebeplerden dolayı sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Okuma ve yazma dersine daha fazla ağırlık verdiklerini dile getiren öğretmenler Hayat Bilgisi dersine gereken önemi veremediklerini belirtmişlerdir.

Duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirebiliyor musunuz? Gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin davranışlarında değişimler gözlüyor musunuz? sorularına şü yanıtlar verilmiştir.

Hayat bilgisi ders kitabından gidiyorum zaten. Bazen metinler uzun olduğu için yarım kalabiliyor. Metinlerin uzun olması sonraki değerlendirme sorularını çözerken çocuklarda birazcık zorluk oluşturuyor. Hatırlamıyor önceki sayfalarda ne olduğunu. (Ö18)

Nezakete kurallarını kullanıyorlar. Teşekkür ediyorlar ben de teşekkür ediyorum. Rica ederim ifadesini kullanıyorlar. Atatürk resmi ve İstiklal Marşı sayfalarına herhangi bir karalama yapmıyorlar. (Ö1)

Parmak kaldırmadan konuşmayalım, sınıf kapısını kapatma, kapıyı çalma bunları yapmadıklarında öğrenciler birbirini uyarıyorlar. (Ö6)

1. sınıf oldukları için sınıf kurallarına pek hâkim değiller. Çöp konusunda hassaslar. Çöpleri çöp kutusuna atmamız gerekiyor diye. Bahçede arkadaşlarını tek bırakmıyorlar. Birlikte oynuyorlar. (Ö16)

Sorumluluk becerisini kazandıklarını düşünüyorum. Kalemimi, defterini, kitabımı unutmuyor. (Ö11)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Gerek öğrencilerin okuma ve yazmayı henüz öğrenememesi gerek Hayat bilgisi dersine ayrılan sürenin az olması gerek öğrencilerin hazır bulunuşluğunun uygun olmaması sebebiyle bu etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikleri gerçekleştiremeyen öğretmenler de olmuştur. Ancak becerileri Hayat Bilgisi dersi dışında da kazandırmaya çalıştıklarını vurgulayan öğretmenler teneffüslerde, diğer derslerde öğrencilerin okul ve okul dışında nasıl davranmaları gerektiğini sözel olarak dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin buna yönelik davranışlarında değişimler gözlediklerini belirten öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlerin davranışlarını da rol model aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler becerilerle ilgili anlatımlarından sonra öğrencilerin davranışlarında beceriye dönük değişimleri fark ettiklerini belirtmişlerdir. Sorumluluk, aile sevgisi, arkadaş sevgisi, okula uyum ve çevre temizliği konularında öğrencilerin doğru davranış gösterdiklerini belirten öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarını benimseyip buna uygun davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu görüşlerden yola çıkarak öğretmenlere “Bu etkinlikleri duyuşsal kazanımlar açısından yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltmiştir.

Kazanımlar yeterli, önemli olan uygulama aşaması. Pandemi çıktı bu kazanımları çocuklara uygulamak, kazandırmaktan çok okuma yazmada eksikliği olmasın diyoruz. (Ö10).

Kazanımlar var uygulama aşamasında süre sıkıntısı olduğu için üzerinde fazla duramıyoruz. (Ö9)

Etkinlikler yetersiz, üstünkörü. Konu anlatımı ve etkinlikler konusunda ders kitapları yetersiz. Konuyu kitaptan işliyoruz. Etkinliği ise ya kendimiz üretiyoruz ya da bir yerlerden alarak yapıyoruz. (Ö1)

Kazanıma yer vermiş ama yetersiz. (Ö4)

Duyuşsal kazanımlar ve etkinlikler yetersiz. (Ö6)

Farklı etkinliklere yer verilmiyor. (Ö8)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, Hayat bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin duyuşsal kazanımları kazandırma açısından yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ders kitaplarındaki duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinliklerin sayısında ve içeriğinde bir artışa gidilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler, etkinliklerin içeriğinden de hoşnut değillerdir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını belirten öğretmenler becerilen kazandırılması açısından bu etkinlikleri yeterli bulmamaktadırlar.

Sosyal ve Duyuşsal Becerileri geliştirmek amacıyla öğretim programında önerilen ya da Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan etkinliklere ek olarak yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. Bu başlık altında öğretmenlere öğrencilerinizin Sosyal ve Duyuşsal Becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim programında önerilen ya da Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan etkinliklere ek olarak yaptığınız etkinlikler var mı? Sorusu yöneltilmiştir. Ardından, bu ana soru altında programdaki kazanımlara uygun olup ders kitabında yer almayan etkinlikleri yapıyor musunuz? ve Programdaki kazanımlara uygun olmayan fakat öğrencilerin sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirecek etkinlikler yapıyor musunuz? Bu tür etkinlikler yapıyorsanız örnekler verebilir misiniz? şeklinde iki tane alt soru sorulmuştur.

Ekstra etkinlik kâğıtları kullanıyorum. Eve afiş hazırlama ödevleri yaptırıyorum. Araştırmalar varsa araştırmaları evde yaparak geliyorlar. Sadece ders kitaplarına bağlı kalmıyoruz. (Ö6)

Bitki yetiştirmeyle ilgili bir metin vardı. Onu işlerken bitki de yetiştirdik. (Ö16)

Fasulye yetiştirdik. Hayvanların önemi için kuş kafesleri yapmıştık. Okulun bahçesindeki ağaçlara asılmıştı. (Ö15)

Afiş çalışması yaptırıcaksam çocuklara özgün olmasını istiyorum. Etkinlik kâğıdı şeklinde bir şey vereceksem mevcut olan kitaplardan kullanarak veriyorum. (Ö6)

Bir araya gelme, uyumlu olma, teşekkür etme, rica etme konularını her derste kullanıyoruz. Her derste bu becerilere yer veriyoruz. (Ö8)

Hayvanları sırayla besleme etkinliği yaptık. (Ö3)

Sınıf ağacımızı ekmiştik, birlikte suladık. (Ö8)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ek olarak yapılan etkinliklerin fazla olmadığı görölmektedir. Genel olarak bahçe temizliği, ağaç ve fidan dikimi, hayvan besleme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini bu yolla sevgi, merhamet, hoşgörü, duygudaşlık kazandırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma ödevleri verdiklerini dile getiren, afiş çalışması yaptırdıklarını ve etkinlik kâğıtlarını kullandıklarını belirten öğretmenler olmuştur. Farklı derslerde ve teneffüslerde plansız bir şekilde de olsa becerileri kazandırmaya dönük etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirten öğretmenler olmuştur. Öğrencilerin davranışlarında da bu değişimi gözlediklerini ifaden etmişlerdir. Fakat gözlem formu kullanmadan bir gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir.

Duyuşsal alan kazanımlarının değerlendirilmesine dönük yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. Bu başlık altında öğretmenlere “Yaptığınız değerlendirme etkinliklerinden örnekler verebilir misiniz? Bu etkinliklerde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Saygı, nezaketi veriyoruz diyelim. Bunu öğrencinin davranışlarında görüyoruz. Değerlendirmemiz süreç içeriyor. Aynı zamanda bu kazanımı evde de devam ettirebiliyor mu aile ile de konuşuyoruz. (Ö8)

Gözleme dayalı bir değerlendirme yapıyoruz. (Ö1)

Ders kitaplarında öz değerlendirme formları vardı. Akran değerlendirme de vardı ders kitaplarında. (Ö9)

Davranışlarını gözlemliyoruz. (Ö10)

Ölçme ve değerlendirme araçlarını pek fazla kullanamıyoruz. (Ö12)

Gözlem formu, akran değerlendirmesi gibi değerlendirmeler yapmadım. Doğruyanlış, boşluk doldurma, test gibi geleneksel yöntemlerle değerlendirmeler yaptık. Kullandığım ek kaynaklar sayesinde yapıyorum. (Ö1)

Ders kitaplarındaki değerlendirme etkinliklerini yapıyoruz. (Ö7)

Konunun bitiminde test olarak, çoktan seçmeli, doğru ve yanlış etkinlikleri var. Anlattığımızı benimsemiş mi biz bunu davranışta gözlemleyebiliriz ancak. Yoksa özel olarak bir değerlendirme formu hazırlamıyoruz. (Ö11)

Akran ve öz değerlendirmeyi sözlü olarak yapıyorum. Arkadaşımın yaptığı davranış doğru mu sizce, ne yapması gerekirdi, yaptığı hata neredeydi diye soruyorum. Profesyonel değil ama sözlü olarak yapıyoruz. (Ö6)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde planlı bir değerlendirmenin yapılmadığı çoğunlukla gözleme dayalı bir değerlendirmenin yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler duyuşsal alan kazanımların değerlendirilmesine dönük etkinliklerin pek fazla yapılmadığını dile getirmişlerdir. En fazla kullanılan değerlendirme etkinliği gözlem olmuştur. Bunun yanı sıra ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinden akran ve öz değerlendirmeyi sözel olarak gerçekleştirdiklerini belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmenler soru sorarak etkinliklerin kazanılıp kazanılmadığını anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinden olan performans değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, portfolya çalışmasını neredeyse hiç kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Değerlendirme etkinlikleri oluşturmadıklarını bu sebeple farklı değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak ders kitabından ilerlediklerini vurgulamışlardır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları ile ilgili sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları alt amaçlara göre sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında birinci sınıfta 53 kazanımın 15'inin, ikinci sınıfta 50 kazanımın 14'ünün ve üçüncü sınıfta 45 kazanımın 12'sinin duyuşsal kazanım olduğu görülmektedir. Bu oran göz önüne alındığında duyuşsal kazanımların öğretim programlarında ve ders kitaplarında yeterince yer almadığı söylenebilir. Türnüklü (2004) okul müfredatlarının bilişsel becerilere odaklandığını bunun aksine sosyal beceriler ile duyuş yönetim becerileri üzerine yeterince durulmadığını belirtmiştir.

Turgut (1997), öğretim programlarındaki duyuşsal içerikli davranışların, düzensiz bir biçimde konulduğunu belirterek, sınıftaki başarının ya da öğretim programlarının etkililiğinin belirlenmesi için yapılan duyuşsal alan davranışlarını gözleme çalışmalarının yetersiz kaldığını açıklamaktadır. Kazanımlar incelendiğinde birinci sınıfta daha çok okul kültürüne ve sınıfa uyum ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında kişisel temizlik, nezaket ifadeleri, görev alma, bayramlara katılmaya istekli olma gibi kendisini ve çevresini etkileyebilecek durumlardan söz edilmiştir. 2. sınıfta bireysel farklılıklar, görev ve sorumluluklar, çevre duyarlılığı, bayramlara katılım gösterme gibi konular üzerine kazanımlara yer verilmiştir. 3. sınıfta ise arkadaşlık kavramı üzerinden devam edilmiştir. Bunun yanı sıra bayramlara katılmaya istekli olma, sosyal sorumluluk projelerine katılım, görev ve sorumluluklarını yerine getirme gibi konularına yer verildiği

görülmüştür. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bilişsel kazanımların ağırlığının daha fazla olduğu belirtilebilir.

Bunun yanı sıra duyuşsal alan kazanımlarının sayısı ve niteliğinin sınıf seviyelerine uygun olmadığı söylenebilir. Tekin “duyuşsal kazanımların ihmal edilmesinin yanında, eğitimcilerin duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesi üzerinde durmadıklarını” belirtmektedir (Tekin, 2003, s. 209). Senemoğlu ise “duyuşsal alan özelliklerinin gerek ölçülmesinin gerekse kazandırılmasının zorluğuna vurgu yaparak, bundan dolayı üzerinde yeterince çalışılmadığını” ifade etmiştir (Senemoğlu, 2005, s. 406).

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Sosyal ve Duygusal Beceriler, bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda performansını tam olarak göstermesini sağlayan özel yeterliliklerdir. Bu yeterliliklere sahip olmak ve becerileri uygulamak, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Sosyal ve Duygusal Beceriler, bireyin duyuşsal yönüyle ilgilidir. Duyuşsal alan kazanımları, beceriler aracılığıyla hayata geçmektedir. Ertürk (2013) bir hedefin işe vuruk hale gelebilmesi için hedefin ancak davranış cinsinden ifade edilmesiyle mümkün olabileceğini dile getirmektedir. Diğer bir deyişle duyuşsal alan kazanımları beceriler aracılığıyla işe vuruk hale gelmektedir. Bu sebeple duyuşsal alan kazanımları ile Sosyal ve Duygusal Beceriler ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde birinci sınıfta 11, ikinci sınıfta dokuz, üçüncü sınıfta 14 Sosyal ve Duygusal Becerinin yer aldığı görülmektedir.

Birinci sınıfta sosyal olma, hoşgörü ve sorumluluk becerilerine sıklıkla yer verildiği gözlenmiştir. İkinci sınıfta hoşgörü, sorumluluk, duygudaşlık ve ortaklık becerilerine sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Üçüncü sınıfta sorumluluk, başarı odaklılık, özdenetim ve duygudaşlık becerilerine vurgu yapılmıştır. Ders kitaplarında bu becerilere yönelik konu anlatımlarının ve önerilen etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Sosyal ve Duygusal Becerilerin çoğu ders kitaplarında yer almamaktadır. Ders kitaplarında en belirgin şekilde yer alan beceriler olarak sorumluluk, hoşgörü ve sosyal olma becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başkalarıyla ilişkide olma, duygu dengelemesi, işbirliği, açık fikirlilik, iş performansı ve birleşik beceriler diğer bir deyişle beş büyük alan becerileri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı duyuşsal kazanımlarında yer almadığı görülmüştür. Duyuşsal alan

kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin ilişkisi davranışa dönüştürme noktasında ortaya çıkmaktadır. Ancak burada öğretim programında yer alan duyuşsal kazanımların; hem sayısının azlığı ve düzeyinin yetersiz olması ve hem de ders kitaplarına yeterince yansıtılmaması dolayısıyla Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilişkisi yeterince kurulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Hayat Bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler, değerler ile birlikte ele alındığı gözlenmiştir. Konu anlatımları ve görseller aracılığıyla Sosyal ve Duygusal Becerilerin varlığı görülebilmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Becerilerin yer alma frekans dağılımı incelendiğinde azımsanamayacak kadar çok beceriye değinildiği görülmüştür. Bu becerilere ders kitaplarında; konu anlatımlarında, verilen görsellerde, etkinlik çalışmalarında ve konu değerlendirme sorularında yer verildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında sıklıkla değinilen beceriler sorumluluk, hoşgörü, sosyal olma becerileri olmuştur. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında çok az beceriye yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili etkinlik çalışmalarının sayısının da yeterli olmadığı görülmüştür.

Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı incelendiğinde ise Sosyal ve Duygusal Becerilerin daha yoğun olarak kazandırılmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Sıklıkla değinilen beceriler ise ortaklık ve sorumluluktur olmuştur. Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabında da yine fazlaca konu anlatımlarına yer verilmiştir. Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili etkinlik çalışmaları ve soru örneklerine çok az yer verildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili görsellere yer verilmediği gözlenmiştir.

Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili konu anlatımlarına, etkinlik örneklerine, sorulara ve görsellere yer verildiği saptanmıştır. Bu kitapta da yine farklı becerilere yer verildiği gözlenmiştir. Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında güven ve sorumluluk becerilerine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmüştür.

Hayat bilgisi ders kitaplarında ortak olarak sıklıkla vurgulanan beceriler sorumluluk, ortaklık, sosyal olma, öz yeterlik ve güven becerileri olmuştur. Ders kitaplarında azim, eleştirel düşünce, enerji becerilerine ilişkin konu anlatımı, görseller, etkinlik çalışmaları ve sorulara yer verilmediği görülmüştür. Ders kitaplarında bütünü görebilme, eleştirel düşünce, azim, enerji becerilerine de yer verilmediği görülmüştür.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer verilen duyuşsal alan kazanımların ne kadar kazandırıldığını görmek amacıyla ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine incelenmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında yeterli açıklamanın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi ilkesi benimsendiği ifade edilmiştir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının süreç boyunca yapılacağı ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik yapılması ilkesi benimsenmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitlilik ilkesi vurgulanmıştır.

Hayat bilgisi ders kitaplarında konu girişlerinde, konu aralarında ve konu bitiminde çeşitli sorular ve etkinlikler aracılığıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verildiği saptanmıştır. Konu değerlendirme ve öğrenme alanı değerlendirme sorularına bakıldığında eşleştirme, kısa cevaplı, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorulara yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda konunun öğrenildiğini tespit etmek amacıyla konu pekiştirme formlarına ve öz değerlendirme formlarına yer verildiği görülmüştür. Ancak değerlendirme etkinliklerinde Sosyal ve Duygusal Becerileri içeren sorulara yer verilmediği görülmüştür. Duyuşsal kazanımlarla ilgili yapılan değerlendirme etkinliklerinin de yetersiz olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak duyuşsal kazanımlarla ilgili hazırlanan değerlendirme etkinliklerinin içeriği de duyuşsal kazanımları kazandırmada yetersiz kaldığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde Sosyal ve Duygusal Becerilerin öğretim süreçlerinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmede yer alan sorular sırasıyla öğretmenlere sorulmuştur ve öğretmenler sorular üzerinden kendi deneyimlerini paylaşmıştır.

Sosyal ve Duygusal Becerilerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde özdenetimin ve bununla birlikte sorumluluğun önemli olduğunu ve kazandırılması gereken en önemli beceriler olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra işbirliği, duygu denetimi, duygudaşlık ise diğer önemli

gördükleri beceriler arasındadır. Bütün becerilerin aynı öneme sahip olduğunu dile getiren öğretmenler de olmuştur. Eleştirel düşünce, bütünü görebilme, strese dayanıklılık ve güven becerileri üzerine görüşler dile getirilmemiştir.

Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu derslerini planlarken Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermeye çalıştığını, bu becerileri geliştirmeye dönük etkinlikleri hazırlamaya gayret ettiklerini dile getirmiştir. Fakat aynı zamanda derslerin işlenişine göre anlık değişimlerin olduğunu ve buna göre anlık farklı planları uyguladıklarını belirten öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin anlatılan, öğretilen konuları anlamakta zorluk çektiklerini ve bu sebeple etkinliklere fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, derslerini planlarken rol oynama, drama, canlandırma, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası, soru cevap, örnek olay ve örnek olay tamamlama yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. En fazla dile getirilen yöntem ise drama olmuştur. Öğretmenler derslerini işlerken bu yöntemleri kullandıklarını ve sınıfın atmosferine göre etkinliklerin işleyişinde değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu ders etkinlikleri planlarken kitaplarından yararlandıklarını bunun yanı sıra Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndaki videolardan faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Okulistik, morpa kampüs, pinterest ve wordwall uygulamalarını bununla birlikte kaynak kitapları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Canlı ders olarak yapılan derslerde internetteki etkinliklerden de yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan duyuşsal alan kazanımlarla ilgili etkinliklerin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırmasına yönelik öğretmen görüşleri. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal alan kazanımlarının kolaylıkla kazanılmadığını, öğrencinin de isteğinin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Ders kitaplarının ve ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ders kitapları ile ilgili değerlendirme çalışması yapmıştır (MEB, 2021).

Öğretmenlerden bazıları okuma ve yazmaya öncelik verdiklerini bu sebeple Hayat Bilgisi dersine mecburen az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, çalıştıkları bölgenin ana dili farklı olduğu için öncelikle Türkçe öğretimi, okuma ve yazma üzerine

odaklandıklarını belirtmişlerdir. Hayat bilgisi ders kitaplarını hiç kullanamayan öğretmenler de olmuştur. Hayat bilgisi ders kitabını kullanamadıklarını belirten öğretmenler, Sosyal ve Duygusal Becerileri diğer derslerde sözel olarak dile getirdiklerini belirtmişlerdir fakat planlı bir şekilde beceri öğretimi yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ders kitabında yer alan duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda duyuşsal alan kazanımlarıyla ilgili etkinliklerin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sosyal beceriler ile duygusal beceriler arasındaki dengenin olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerden bazıları sosyal becerilere yönelik konu anlatımlarına ve etkinliklerine daha fazla yer verildiğini dile getirmişlerdir. Fakat sosyal becerilerle ilgili etkinlikleri fiziksel imkânsızlıktan dolayı gerçekleştiremediklerini bunun yerine duygusal becerileri geliştirmeye yöneldiklerini dile getiren öğretmenler de olmuştur. Duygusal becerilerle ilgili etkinliklerin daha fazla olduğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Ders kitaplarında sosyal becerilerle ilgili etkinliklere daha fazla yer verildiğini belirten öğretmenler çoğunluktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Sosyal ve Duygusal Becerilerin yerine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımların varlığına ilişkin öğretmen görüşleri. Öğretmenlerin görüşlerine göre, kazanımların öğretim programında yer aldığı ancak ders kitabında karşılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ders kitaplarını yetersiz görmüşlerdir. Bu soruya ilişkin tek cevabı Ö7 vermiştir. Bunun dışında öğretim programına dair herhangi bir görüş dile getirilmemiştir. Burada öğretmenlerin öğretim programını incelemeyeceği sonucu çıkmaktadır. Öğretim programının duyuşsal kazanımları içerip içermediği sorusuna ilişkin pek yanıt gelmemiştir. Öğretim programının incelenmemesi duyuşsal alan kazanımlarının incelenmediği anlamına gelmektedir. Bu soruya ilişkin görüşlerin daha kolay ifade edilebilmesi için araştırmacı tarafından sınıf düzeyine göre ayrılmış duyuşsal alan kazanımları paylaşılmıştır. Duyuşsal alan kazanımları incelendikten sonra yeterliliğine dair sorular yönelmiştir.

Öğretmenler, görev yaptıkları bölgeye göre kazanımların yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Kazanımların Harran için yeterli olduğunu dile getiren öğretmenler, yine de sayısında bir artışa gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kazanımların Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırma açısından yeterli olduğu görüşü sıkça dile getirilmiştir. Kazanımların ders kitaplarındaki anlatımı ve etkinliklerinin yetersizliği tekrar dile getirilmiştir. Diğer bir

belirtilen husus da Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın az olmasıdır. Okuma ve yazmaya ayrılan sürenin fazla olduğu, temel amacın okuma ve yazma öğretimi olduğunu belirten öğretmenler kalan zamanı Hayat Bilgisine verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerle yapılabileceğini vurgulayan öğretmenler okuduğunu anlama ve etkinlikleri gerçekleştirmede öğrencileri yeterli görmemektedirler.

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinlikleri yeterli görmemektedirler. Etkinliklerin içeriğinin de öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını dile getiren öğretmenler olmuştur. Hem etkinlik sayısında hem de etkinliklerin anlatımında bir yetersizliğin olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde belirtilen sebeplerden dolayı sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Okuma ve yazma dersine daha fazla ağırlık verdiklerini dile getiren öğretmenler Hayat Bilgisi dersine gereken önemi veremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını anlaşılmaktadır. Öğretmenler gerek öğrencilerin okuma ve yazmayı henüz öğrenememesi gerek Hayat bilgisi dersine ayrılan sürenin az olması gerek öğrencilerin hazırbulunuşluğunun uygun olmaması sebebiyle bu etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikleri gerçekleştiremeyen öğretmenler de olmuştur. Öğretmenler becerilerle ilgili anlatımlarından sonra öğrencilerin davranışlarında beceriye dönük değişimleri fark ettiklerini belirtmişlerdir. Sorumluluk, aile sevgisi, arkadaş sevgisi, okula uyum ve çevre temizliği konularında öğrencilerin doğru davranış gösterdiklerini belirten öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarını benimseyip buna uygun davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, Hayat bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin duyuşsal kazanımları kazandırma açısından yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ders kitaplarındaki duyuşsal alan kazanımları ile ilgili etkinliklerin sayısında ve içeriğinde bir artışa gidilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler, etkinliklerin içeriğinden de hoşnut değillerdir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını belirten öğretmenler becerilen kazandırılması açısından bu etkinlikleri yeterli bulmamaktadırlar.

Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmek amacıyla öğretim programında önerilen ya da hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan etkinliklere ek olarak yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ek olarak yapılan etkinliklerin fazla olmadığı görülmektedir. Genel olarak bahçe temizliği, ağaç ve fidan dikimi, hayvan besleme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini bu yolla sevgi, merhamet, hoşgörü, duygudaşlık kazandırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma ödevleri verdiklerini dile getiren, afiş çalışması yaptırdıklarını ve etkinlik kağıtlarını kullandıklarını belirten öğretmenler olmuştur. Farklı derslerde ve teneffüslerde plansız bir şekilde de olsa becerileri kazandırmaya dönük etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirten öğretmenler olmuştur. Öğrencilerin davranışlarında da bu değişimi gözlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak buna yönelik bir değerlendirme ve gözlem yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Duyuşsal alan kazanımlarının değerlendirilmesine dönük yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde planlı bir değerlendirmenin yapılmadığı çoğunlukla gözleme dayalı bir değerlendirmenin yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler duyuşsal alan kazanımların değerlendirilmesine dönük etkinliklerin pek fazla yapılmadığını dile getirmişlerdir. En fazla kullanılan değerlendirme etkinliği gözlem olmuştur. Bunun yanı sıra ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinden akran ve öz değerlendirmeyi sözel olarak gerçekleştirdiklerini belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmenler soru sorarak etkinliklerin kazanılıp kazanılmadığını anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinden olan performans değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, portfolya çalışmasını neredeyse hiç kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Değerlendirme etkinlikleri oluşturmadıklarını bu sebeple farklı değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak ders kitabından ilerlediklerini vurgulamışlardır.

Öneriler

Bu bölümde öneriler program ve ders kitaplarına yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olarak iki aşamada sunulmuştur.

Program ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Duyuşsal alan kazanımlarının önemi ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin duyuşsal alan kazanımlarını kazandırmadaki rolü yadsınamaz. Duyuşsal alan kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Becerilerin ilişkisini kurmak gerekmektedir. Aynı zamanda bu kazanım ve becerilerin gelişmesine uygun ortamlar yaratmak gerekir. Buradan yola çıkarak ilgili çalışmanın bulgularından yararlanarak aşağıdaki önerilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının duyuşsal alan kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında duyuşsal alan kazanımlarının sayısı artırılmalıdır.
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında duyuşsal alan kazanımlarının değerlendirilmesine dönük etkinlik örneklerine yer verilmelidir
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Sosyal ve Duygusal Becerilere yer verilmelidir ve Hayat bilgisi dersi öğrenme alanlarıyla ilişkisi kurulmalıdır.
- Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarında duyuşsal alan kazanımlarına yönelik etkinlik örneklerinin sayısı artırılmalıdır.
- Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarında duyuşsal alan kazanımlarına yönelik etkinlik örneklerinin düzeyinin öğrenci seviyesine göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarında duyuşsal alan kazanımları ile ilgili konu anlatımlarının Sosyal ve Duygusal Becerileri de içerek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarında duyuşsal alan kazanımları ile ilgili değerlendirme etkinliklerinin sayısı ve düzeyi artırılmalıdır.
- Hayat Bilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarına Sosyal ve Duygusal Becerilerle ilgili konu anlatımları, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir.
- Hayat Bilgisi ders kitaplarının bölgesel koşulları da göze alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlere Hayat Bilgisi dersini gerçekleştirecek zamanın ve koşulların sunulması gerekmektedir.

- Programın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okulların imkânlarının iyileştirilmesi gerekmektedir.
- Programın ölçme ve değerlendirme ögesi yeniden düzenlenmeli ve süreç odaklı değerlendirme etkinliklerine yer verilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmanın benzeri farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde de yapılabilir.
- Görüşme yöntemi kullanılarak daha fazla katılımcı dahil edilip farklı çevrelerde benzer değerlendirme çalışmaları yenilenebilir.
- Bu çalışmaya benzer araştırmalarda, daha ayrıntılı kanıtlara ulaşmak için nicel ve nitel araştırma teknikleriyle zenginleştirilmiş araştırma desenlerini içeren çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B., Anılan, H., Girmen, P. ve Anagün, S. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği). *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri, 394-405.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar, H. (2019). Durum Çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (ss.139-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Aktay, S. ve Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 577-600.
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi ve Uygulama Örnekleri. S. Güven ve S. Kaymakçı (Editörler), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (ss. 134-176). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, MC (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. White Plains, NY: Longman.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.
- Avcı E. K. ve Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarındaki Değerlerin İçerik Analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Bailey, K. (2007). *Methods of social research* (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Balaban-Salı, J. (2006). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Tutumların Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Baymur, F. (1947). *Hayat Bilgisi Dersleri*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Baysal, N. Z. (2007). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Cemil Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2009). *Hayat Bilgisi Dersinin Dünü Bugünü. İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş, M., Sellüm, F., ve Polat, D. (2019). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 9(1), 129-147.
- Bierman, K. L. & Motamedi, M. (2016). SEL programs for preschool children. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Eds.). *Social and emotional learning in elementary school setting: identifying mechanisms that matter (pp.151-166)*. New York: Guilford.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 163, 16-24.
- Bıkmaz, F. (2013). 1924 İlkemekteplerin Müfredat Programı. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (ss. 33-42). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bıkmaz, F. (2013). 1926 İlkemekteplerin Müfredat Programı. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (ss. 45-69). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. vol. I: cognitive domain*. New York: McKay.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind*. Columbus, OH: Merrill/ Prentice-Hall.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/qrj0902027
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

- Caswell, H. L. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Ceylan, R. ve Yiğitalp, N. (2018). Aile Katılımlı ve Aile Katılımsız Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraş, M. & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper*, 173.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (sel) programs*. Chicago: Illinois Edition.
- CASEL. (2013). *The missing piece: a national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Chicago: Illinois Edition.
- CASEL. (2015). *Casel guide: effective social and emotional learning programs, middle and high school edition*. Chicago: Illinois Edition.
- CASEL. (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <http://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden 10. 06. 2022 tarihinde alınmıştır.
- CASEL. (2019). Framework for systemic social and emotional learning. <https://CASEL.org/what-is-sel/> adresinden 09.05.2021 tarihinde alınmıştır.
- Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership*, 39(7).
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2. doi: <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (5.baskı). Ankara: Pegem Yayınılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme "Öğretme Sanatı"*. Ankara: Pegem A Yayınılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (12.Basım). Ankara: PegemA Yayınılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2021). *Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, H. (1975). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(14).

- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doll, R. (1986). *Curriculum improvement: decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educator*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Erbaş, A. A. ve Başkurt, İ. (2021). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerlerin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıma Durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 785-813.
- Erbil, B. A. ve Doğan, B. (2019). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İçin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaya Çıkan İhtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M. ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. (10.Basım). Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2019). 2018 Tarihinde Yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Ulusal Değerler. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 14-27.
- Fer, S. (2015). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Education.
- Gable, R. K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: measuring attitudes and values in corporate and school setting*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than iq*. New York, NY: Bantam Books.
- Göl-Güven, M. (2017). The effectiveness of the lions quest program: skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. 25(4), 575-594. doi: 10.1080/1350293X.2016.1182311
- Göl-Güven, M. (2017). Oyun Temelli Deneyimlerin Sınıf Ortamı, Öğrencilerin Davranışları, Okul Algıları ve Çatışma Dönüştürme Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345- 1366.
- Göl-Güven, M. (2021). SDÖ Tanımı, Kavramsal Çerçevesi, Modeller ve Yöntemler. M. Göl-Güven (Editör), *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme* (ss.27-72). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Gözütok, F. D. (1999). *Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: MEB Basımevi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-13.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social emotional learning*. Guilford Press. NY: New York.
- Gross, J. M. S. (2018). Document analysis. B.B. Frey (Eds.), *The Sage encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (pp. 544-548). Los Angeles: SAGE Reference.
- Gronlund, E. N. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishers Company.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güllühan, N. Ü. ve Bekiroğlu, D. (2022). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan Açısından İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24-36.
- Jayanti, M. ve Friend, M. (1992). Interpersonal problem solving: a selective literature review to guide practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(1), 39-53.

- Kalender, B. ve Baysal, Z. N. (2021). Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Uyumunu Açısından İncelenmesi: Hayat Bilgisi Örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 75-96.
- Karabörk, T. (2020). *İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Programı (2018) Kazanımlarının Yaşam Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Karaman, P. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Öğelerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 347-368.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik Analizi. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*, (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koruklu, N., Sağkal, A. S., Özdemir, Y. ve Kuzucu, Y. (2017). Çatışma Çözme ve Akran Arbuluculuk Eğitimi Programının Sosyal Duygusal Öğrenme ve Üstbiliş Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 66-80.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals. handbook II: affective domain*. New York: Longman.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. doi: 10, s15430421tip4104_2
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Lynch, K. B., Geller, S. R. & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
- Lions Quest. (2019). Lions quest a program of lions clubs international foundation. <http://www.lions-quest.org/> adresinden 12. 07. 2022 tarihinde alınmıştır.
- Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology*. 33(12), 37-41.
- Malmivuori, M. L. (2001). *The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: the case of mathematics*. Finland: Helsinki University Press.
- Maurer, M. & Bracett A. M. (2004). *Emotional literacy in the middle school: a 6-step program to promote social, emotional, and academic learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.

- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>. adresinden 09.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1*. Ankara: Ardıç Yayıncılık.
- MEB. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2*. Ankara: Beşgen Yayıncılık.
- MEB. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- MEB. (2020). *Sosyal ve Duygusal Beceriler*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB. (2021). *Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu (Öğretmen Görüşleri)*. Ankara: Talim ve Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.
- MEB. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/’21*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2010(1), 20-37.
- Mızıkacı, F. ve Gözütok, F. (2013). 2005/2009 İlköğretim Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet’in İlanından 2013’e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (ss. 216-246). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Mızıkacı, F. ve Şahin, S. (2013). 1998 İlköğretim Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet’in İlanından 2013’e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (ss. 177-204). Ankara: Yargı Yayınevi.
- 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). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 109- 135.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264226159-en
- OECD. (2017). *Social and emotional skills: well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2017). *PISA 2015 result (volume III): students' well-being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 result (volume V): collaborative problem solving*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for OECD studies on social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *OECD study on social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S. & Pajak, E. F. (2003). *Contemporary issues in curriculum*. USA: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. London: Pearson Education.
- Öztürk, C. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2009). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgüç, C. (2019). *İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park U.A.: Sage Publications.
- Piskurich, G. M. (2000). *Rapid instructional desing: learning id fast and right*. San Fransico: Jossy- Bass Pfeiffer.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Reigeluth, C. M. (1987). Introduction. C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional theories in action: lessons illustrating selected theories and models*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing. *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, 5-29.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 151-166). Guilford Press, New York: NY.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Mayer, D. J & Bracett, A. M. (2004). *Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model*. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Second Step. (2022). What is second step?. <https://www.secondstep.org/> adresinden 15. 05. 2022 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Smith, P. I. & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley and Sons, inc.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (11. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- 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*, 6(1), 84-110.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- The Incredible Years. (2013). The incredible years parents, teachers and children training series. <http://www.incredible-years.com/> adresinden 25. 05. 2022 tarihinde alınmıştır.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefî Boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Tutkun, Ö. F. ve Okay, S. (2012). Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(3), 14-22.

- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 136-152.
- Uçar, F. H. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Ulubey, Ö. ve Akçatepe, G. (2013). 1948 İlkokul Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği*, (ss. 109-130). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ulubey, Ö. ve Koçer, E. (2013). 1968 İlkokul Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (ss. 144-162). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ulubey, Ö. ve Türe, E. (2013). 1936 İlkokul Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Editörler), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (ss. 80-96). Ankara: Yargı Yayınevi.
- United States National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC.: The National Commission on Excellence in Education.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2021). Hayat Bilgisi Dersi Temel Yaşam Becerileri ve Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 168-184.
- Yüksel, S. (2019). *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alan Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Weissberg, R. P. (2007). Advances in SEL research. *American Educational Research Association*, 1(1), 1-8.

Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning =national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.

WEF. (2018). The future of jobs report 2018. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018> adresinden 01. 09. 2022 tarihinde alınmıştır.





EKLER

EK 1. Doküman İnceleme Formu

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve HayatBilgisi 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf Ders Kitapları Doküman İnceleme Ölçütleri

Bu form araştırmanın amaç ve alt amaçlarında yer alan sorulara göre araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. 2018 yılına ait Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3.sınıf Ders Kitaplarında öncelikle duyuşsal kazanımlar belirlenecektir. Duyuşsal kazanımlar Bloom Taksonomisi basamakları ve bu basamakların özelliklerine göre belirlenecektir. Ardından duyuşsal kazanımlarla Sosyal ve Duygusal Beceriler ilişkisi kurulacaktır. Sosyal ve Duygusal Beceriler alan ve basamakları Bloom Taksonomisi ile ilişkilendirilecektir. Sonraki aşamada Sosyal ve Duygusal Beceriler'in Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında hangi bölümde, nerede ve nasıl yer aldıkları incelenip ilgili tabloya veriler işlenecektir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı duyuşsal alan kazanımları nelerdir?

Tablo 1

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İnceleme Alanları

| Kazanımlar | Taksonomik Sınıflama Alanı | | |
|------------|----------------------------|---------------|-----------------|
| | Bilişsel Alan | Duyuşsal Alan | Psikomotor Alan |

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının duyuşsal alan kazanımları hangi Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilişkilidir?

Tablo 2

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Alanları

| Kazanımlar | Duyuşsal Alan Basamağı | Sosyal ve Duygusal Beceriler Basamağı | |
|------------|------------------------|---------------------------------------|----------|
| | | Alanı | Basamağı |

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında duyuşsal alan kazanımlarla Sosyal ve Duygusal Beceriler nasıl ilişkilendirilmiştir?

Tablo 3

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yeri

| Sosyal ve Duygusal Beceriler | Yer Alma Durumu | | Yer Aldığı Kısım | | | |
|------------------------------|-----------------|------------|-------------------|---------------|-------------|---------------------------|
| | Yer Almıyor | Yer Alıyor | Konu metinlerinde | Etkinliklerde | Görsellerde | Değerlendirme Sorularında |
| Yaratıcılık Becerisi | | X | | | | |

Tablo 4

Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yeri

| Sosyal ve Duygusal Beceriler | Yer Alma Durumu | | Yer Aldığı Kısım | | | |
|------------------------------|-----------------|------------|-------------------|---------------|-------------|---------------------------|
| | Yer Almıyor | Yer Alıyor | Konu metinlerinde | Etkinliklerde | Görsellerde | Değerlendirme Sorularında |
| İşbirliği Becerisi | | X | | | | |

Tablo 5

Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabında Sosyal ve Duygusal Becerilerin Yeri

| Sosyal ve Duygusal Beceriler | Yer Alma Durumu | | Yer Aldığı Kısım | | | |
|------------------------------|-----------------|------------|-------------------|---------------|-------------|---------------------------|
| | Yer Almıyor | Yer Alıyor | Konu metinlerinde | Etkinliklerde | Görsellerde | Değerlendirme Sorularında |
| Sorumluluk Becerisi | | X | | | | |

Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanımları hangi ölçme ve değerlendirme stratejisine göre değerlendirilmektedir?

Tablo 6

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Stratejisi

| Kazanımlar | Duyuşsal Alan Basamağı | Ölçme ve Değerlendirme Stratejisi |
|------------|------------------------|-----------------------------------|
| | | |

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Sosyal ve Duygusal Beceriler hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniğine göre değerlendirilmektedir?

Tablo 7

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında Sosyal ve Duygusal Beceriler

| Kazanımlar | Sosyal ve Duygusal Beceriler | Öğrenme ve Öğretme Yöntemi-Tekniği | | Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniği | |
|------------------|------------------------------|------------------------------------|------------|--|------------|
| | | Yöntem/ler | Teknik/ler | Yöntem/ler | Teknik/ler |
| Hoşgörü Becerisi | | | | | |

Tablo 8

Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabında Sosyal ve Duygusal Beceriler

| Kazanımlar | Sosyal ve Duygusal Beceriler | Öğrenme ve Öğretme Yöntemi-Tekniği | | Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniği | |
|------------------|------------------------------|------------------------------------|------------|--|------------|
| | | Yöntem/ler | Teknik/ler | Yöntem/ler | Teknik/ler |
| Hoşgörü Becerisi | | | | | |

Tablo 9

Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabında Sosyal ve Duygusal Beceriler

| Kazanımlar | Sosyal ve Duygusal Beceriler | Öğrenme ve Öğretme Yöntemi-Tekniği | | Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniği | |
|------------------|------------------------------|------------------------------------|------------|--|------------|
| | | Yöntem/ler | Teknik/ler | Yöntem/ler | Teknik/ler |
| Hoşgörü Becerisi | | | | | |

EK 2. Görüşme Formu

HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARININ DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARININ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim;

Bu çalışma; Sosyal ve Duygusal Beceriler'in Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında nasıl yer aldığını ve öğretmenlerin bu becerileri nasıl kullandığını görmek amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle bu becerilerin uygulanmasına yönelik görüşlerinizi objektif bir şekilde paylaşabilirseniz çok sevinirim. Kişisel bilgileriniz ve görüşleriniz hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Saygılarımla;
Kader DEMİRCİ
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Kişisel bilgiler:

Cinsiyet:

Mesleki Kıdem:

Mezun Olduğu Fakülte/Yüksekokul/Enstitü:

Mezun Olduğu Bölüm:

Lisansüstü eğitim yapma durumu: () Evet () Hayır

Cevabınız Evet ise;

Lisansüstü eğitim yaptığınız üniversite, enstitü ve program

.....
.....

2. Görüşme Soruları¹

1. Sınıf öğretmenleri olarak Sosyal ve Duygusal Beceriler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Bu becerilerden daha önemli /öncelikli gördüğünüz beceriler var mı?
 - b. Sizce neden o beceri/beceriler daha öncelikli olarak geliştirilmeli?
2. Siz derslerinizi planlarken Sosyal ve Duygusal Becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere ne kadar yer veriyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - a. Siz Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili etkinlikleri planlarken hangi öğretim araçlarından yararlanıyorsunuz? (Ders kitapları, eba, çeşitli forumlar vb.)

¹ Görüşme sorularına geçilmeden önce OECD'nin 2017 tarihli bir raporunda yer verilen sosyal ve duygusal becerilerin tanımı bir şema ile gösterilip kısa bilgi verilecektir.

3. Hayat Bilgisi 1.Sınıf, 2. Sınıf ve 3.Sınıf Ders Kitaplarında yer alan duyuşsal alan kazanımlar ile ilgili etkinliklerin Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırdığını düşünüyor musunuz?
 - a. Bu etkinliklerde sosyal beceriler ve duygusal beceriler arasındaki denge nasıldır?
 - b. Sosyal beceriler ya da duygusal becerilerden birisine daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyor musunuz? Sizce neden o becerilere ağırlık veriliyor?
4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Sosyal ve Duygusal Becerilere ne kadar yer veriliyor? Programda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlar var mı?
 - a. Duyuşsal alan kazanımlarını Sosyal ve Duygusal Becerileri kazandırma açısından yeterli buluyor musunuz?
 - b. Hayat Bilgisi ders kitaplarında bu kazanımlara dönük etkinlikler var mı?
 - c. Sizler derslerinizde bu etkinlikleri gerçekleştirebiliyor musunuz? Neler yapıyorsunuz örnekler verebilir misiniz?
 - d. Bu etkinlikleri duyuşsal kazanımlar açısından yeterli buluyor musunuz?
 - e. Bu etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra öğrencilerinizde değişimler gözlemliyor musunuz? Etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?
5. Öğrencilerinizin Sosyal ve Duygusal Becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim programında önerilen ya da hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan etkinliklere ek olarak yaptığınız etkinlikler var mı?
 - a. Programdaki kazanımlara uygun olup ders kitabında yer almayan etkinlikleri yapıyor musunuz?
 - b. Programdaki kazanımlara uygun olmayan fakat öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Becerilerini geliştirecek etkinlikler yapıyor musunuz? Bu tür etkinlikler yapıyorsanız örnekler verebilir misiniz?
6. Duyuşsal alan kazanımlarının değerlendirilmesine dönük ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
 - a. Yaptığınız değerlendirme etkinliklerinden örnekler verebilir misiniz?
 - b. Bu etkinliklerde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?
7. Bunların dışında eklemek istedikleriniz var mı?

Sınıf Öğretmenleri Odak Grup Görüşmesi Formu

Merhaba, adım Kader Demirci. Şanlıurfa Harran Balkat İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim.

Sayın meslektaşlarım, İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında yer alan duyuşsal alan kazanımlarını Sosyal ve Duygusal Becerilerin kazandırılması açısından değerlendirilmesi konulu araştırma yapmaktayım. Özellikle Sosyal ve Duygusal Becerilerin öğrencilere kazandırılmasında, sizlerin deneyimlerinizi çok önemli bulmaktayım. Duyuşsal alan kazanımları ve Sosyal ve Duygusal Becerileri kendi deneyimlerinize dayanarak değerlendirmenizi beklemekteyim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, bu görüşmeden elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağını hatırlatmak isterim. Bunun yanında kişisel bilgilerinizin herhangi bir şekilde kullanılmayacağını ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını bunun yerine kodlamalar (örneğin: katılımcı 1) yapılarak isimlerin kullanılacağını belirtmek isterim. Bu görüşmenin yaklaşık bir ya da bir buçuk saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme sorularına geçmeden önce Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili ön bilgi vermeyi uygun görüyorum. Ardından görüşme sorularına geçmeyi planladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için ve içtenlikle vereceğiniz yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

EK 3. Etik Kurul Onayı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 29/03/2021
Toplantı Sayısı : 05
Karar Sayısı : 103

103-Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Kader Demirci**'nin "İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarının Duyuşsal Alan Kazanımlarının Sosyal Ve Duygusal Beceriler Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Kader Demirci**'nin "İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarının Duyuşsal Alan Kazanımlarının Sosyal Ve Duygusal Beceriler Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47377298-44-25349481
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Kader DEMİRCI)

2021

DAĞITIM YERLERİNE
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü,
İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Makam Onayı. Enstitü Sekreterliği)

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Uzmanı Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kader DEMİRCI'nin tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 30/04/2021 tarih ve 112725 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Harran İlçelerimizdeki Resmi İlkokullardaki Öğretmen ve Öğrencilere yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (6 Sayfa)

Gereği:
Eyyübiye Eyyübiye İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Enstitü Sekreterliği)

ARAŞTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamının 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı oluruna istinaden oluşturulan komisyonumuz toplanarak; Ankara Üniversitesinin 30/04/2021 tarih ve 112725 sayılı yazısına istinaden, Kader DEMİRCİ isimli, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisinin uygulayacağı **“İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Duyusal Alan Kazanımlarının Sosyal ve Duyusal Beceriler Açısından Değerlendirilmesi”** adlı tez çalışması ve müdürlüğümüzce mühürlenmiş ekteki uygulama ölçeklerinin; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllülük esasları çerçevesinde 2020/2021 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar Harran İlçemizde bulunan Resmi İlkokul Öğrenci ve Öğretmenlerine yönelik Anket uygulaması talebi komisyonumuzca uygun görülmüştür.

EK 5. Gönüllü Katılım Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Duyuşsal Alan Kazanımlarının Sosyal Ve Duyusal Beceriler Açısından Değerlendirilmesi

Sayın gönüllü,

“Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans tez çalışması kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırma için herhangi bir ücret ödenmeyecek ve talep edilmeyecektir. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Bu çalışmanın amacı 2018 ve 2019 yıllarına ait 1., 2.,3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları ve 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında yer alan duyuşsal alan kazanımlarını Sosyal ve Duyusal Beceriler açısından değerlendirmektir. Buna göre hem doküman inceleme yapılacak hem de 1., 2. ve 3.sınıf sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Belirtilen program ve ders kitapları hakkında 1., 2.ve 3.sınıf sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılacaktır. Program ve ders kitaplarının Sosyal ve Duyusal Becerileri içerip içermediği ve bununla ilgili deneyimlerinizi öğrenmem için görüşlerinize başvurmam gerekmektedir. Bu çalışmaya katılmak için 1., 2. ve 3.sınıf sınıf öğretmeni olmak gerekmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenleri ile belirtilen program ve ders kitapları hakkında Sosyal ve Duyusal Beceriler üzerine deneyimlere dayalı görüşme yapılacaktır. Görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular üzerinden yapılacaktır. Aksi bir durum olmadıkça, görüşme tek oturum olacak şekilde yapılması planlanmaktadır. Araştırmaya seçilen okulların tüm sınıf öğretmenleri katılabilecektir. Deneyimleriniz görüşme için önemlidir. Araştırmada herhangi bir risk bulunmamaktadır.

“Bu araştırmada yer almak tümtüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştirilmeden sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayımlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza/Tarih

Katılımcının adı/soyadı

İmza/Tarih

Araştırmacının adı/soyadı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Duyuşsal Alan Kazanımlarının Sosyal ve Duygusal Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

| | |
|--------------------------|--------------|
| Rapor Tarihi | : 29/07/2022 |
| Gönderim Numarası | : 1876533804 |
| Sayfa Sayısı | : 162 |
| Sözcük Sayısı | : 36.363 |
| Karakter Sayısı | : 295.162 |
| Benzerlik Oranı | : %7 |
| Savunma Tarihi | : 08.09.2022 |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Kader DEMİRCİ

Tarih: 29.07.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Kader DEMİRCİ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

| Unvan | Görev Yeri | Yıl |
|-----------------|---------------------------------|-----------------------|
| Sınıf Öğretmeni | Şanlıurfa Harran Sadak İlkokulu | 2019- Devam ediyor |

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

| Derece | Bölüm/Program | Üniversite | Yıl |
|--------------|--|---------------------|------|
| Lisans | Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | Ankara Üniversitesi | 2018 |
| Çift Ana dal | İlköğretim Bölümü/ Sınıf Öğretmenliği | Ankara Üniversitesi | 2018 |

Sempozyum Bildirisi:

Sözlü Bildiri: Demirci, K. “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Scriven’in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi”, 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Ankara, Türkiye, Kasım 21-45, 2019.