

İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Hayat Bilgisi Dersi¹

Aslı GÜNDOĞAN²

Geliş Tarihi: 16.04.2019

Kabul Tarihi: 30.07.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu bağlamda fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Uşak ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören 20 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış; ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hayat bilgisi dersinin kapsamına yönelik gerçek yaşamla ilgili olduğunu, günlük sorunlarla başa çıkabilmede kimi bilgi ve beceriler kazandırdığını, temel değer ve düşünceleri barındırdığını ve onların eğlenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen rolünü geleneksel özelliklerle ilişkilendirmişler; öğrencilerin pasif roller üstlendiği belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini ders dışı etkinliklerle işlemek istedikleri ancak bunu gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Dersin değerlendirme boyutunda, öğretmenin sıklıkla test, soru-yanıt tekniklerini kullanmayı tercih ettiğini ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırmada Hayat Bilgisi dersinin öğretmen ve öğrenciler tarafından her zaman olmasa bile kimi zamanlarda ihmal edilebildiği ve derse olduğundan daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hayat Bilgisi, temel eğitim, öğrenciler

¹ Bu araştırma için, Uşak Üniversitesinden 22.07.2019 tarih ve E.25167 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: asli.gundogan@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3786-6775

Life Sciences Course From Primary School Students Perspective

Submitted by 16.04.2019

Accepted by 30.07.2019

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of primary school students towards life sciences courses. The study was conducted using qualitative research method. In this respect, the phenomenological design was applied. The participants of the study consisted of 20 primary school third grade students in primary school in Uşak. Research data were collected by semi-structured interviews; recorded with voice recorder. For the analysis of the data, thematic analysis was applied. According to the results of the research, the students stated that they are related to real life in the scope of life science course, they gain some knowledge and skills in coping with daily problems, and they contain basic values and thoughts and meet their entertainment needs. The students associated the role of teacher with traditional features; stated that students play passive roles. In addition, it was determined that students wanted to study Life Science course with extracurricular activities but could not do it. In the evaluation dimension of the course, it was revealed that the teacher frequently preferred to use test and question-answer techniques. Finally, in the research, it was concluded that Life Science course can sometimes be neglected, if not always, by teachers and students, and more importance should be given to the course.

Keywords: Life sciences course, primary education, students

Giriş

Hızla küreselleşen dünyada bireylerin, küreselleşmenin getirdiği değişim ve yeniliklere uyum sağlaması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşadıkları ortama uyum sağlama sürecinde bireylerin gerek kişisel gerekse sosyal bağlamda kimi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Başka bir ifade ile içinde bulunulan çağın bireyden beklentileri, onların yaşama uyumlarını kolaylaştıracak becerilerle donatılmasını gerektirmektedir. İlkokulda söz konusu becerilerin kazandırılması, Hayat Bilgisi dersiyle olanaklı olmakta; ilkokulun ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında mihenk taşı olabilecek derslerin başında gelmektedir. Bilindiği gibi ilkokula yeni başlayan bir çocuk, toplumsallaşma sürecinin başındadır. Hayat Bilgisi dersi, yakından uzağa ilkesi temelinde, çocuğun öncelikle yakın çevresine sonrasında ise uzak çevresine yönelik farkındalığını arttırma ve uyumunu kolaylaştırma amacını taşıyan bir derstir.

Hayat Bilgisi dersi, özünde bir gerçek yaşam dersidir. Hayat Bilgisi dersine yönelik pek çok tanım yapılmış; bu tanımların ortak noktası Deveci (2008) tarafından; ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda okutuluyor olması, çocuğa bilgiden çok iyi yaşayış, tutum ve davranışlar kazandırması, çevreye uyumu kolaylaştırması, doğal ve toplumsal yaşamla ilgili olması ve yaşamla ilgili konuları çocukların gelişim özellikleri bağlamında işlemesi olarak açıklanmıştır. Tay (2017: 6), alanyazında Hayat Bilgisi dersine yönelik yapılan tanımlardan hareketle bu dersi şöyle tanımlamaktadır:

“Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; içeri, sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle oluşturulan; küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve sonunda dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim

anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi”

Bu ders ile çocuk gerçek yaşamda karşılaşabileceği durumları kimi zaman sınıf ortamında kimi zamanda sınıf duvarları dışında deneyimlemekte; bu sayede gerçek yaşamın getireceklerine ilişkin öngörü kazanmaktadır. Gerçek yaşama ilişkin edindiği bilgi, beceri ve deneyimler, onun gelecekteki yaşamını yönlendirmekte ve öncelikle kendini sonrasında ise içinde bulunduğu toplumu tanınmasına olanak sağlamaktadır. Bu açılarından bakıldığında Hayat Bilgisi dersi bireyin, toplumda iyi yaşayış sürdüren, gerek yerel gerekse dünya vatandaşı olma noktasında temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmış kişilik özellikleri kazanması bakımından önemli bir işleve sahiptir. Hayat Bilgisi dersine verilen önem, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında da kendini göstermiştir. Bu süreçte öğretim programları çağın gereklerine uygun biçimde; bilim ve teknolojideki gelişmeler ışığında sürekli yenilenmiş; Hayat Bilgisi dersi de tüm programlarda temel ders olarak yerini almıştır. Son gelişmelere bakıldığında, 2017 yılında öncelikle bir taslak program geliştirilerek kamuoyunun görüş ve önerilerine sunulmuş; sonrasında ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen 2017 İlkokul Hayat Bilgisi (1., 2. ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı, 2017-2018 öğretim yılında uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017). Söz konusu programın yeniden gözden geçirilmesi ve küçük değişikliklerin yapılmasıyla, 2018-2019 öğretim yılından itibaren yürürlükte olan 2018 İlkokul Hayat Bilgisi (1., 2. ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı kabul edilmiştir (MEB, 2018).

Okullarda deneyime dayalı etkinliklere yer verilmesi, okulu çocuğun ileriki yaşamında işine yaramayacak olan pek çok soyut dersin öğrenildiği yer olmaktan çıkararak onu yaşamla iç içe olan ve hayatı yaşayarak öğreten bir mekân biçimine dönüştürmektedir (Dewey, 2015). Bu bağlamda tüm diğer derslerde olduğu gibi hayat bilgisi dersinde de çocuğun deneyimlerine

dayalı etkinlikler tasarlanması gerek dersin doğasına uygunluğu gerekse okul-yaşam ilişkisini kurma bağlamında etkili öğrenmenin gerçekleşmesine olanak verecektir. Nitekim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda etkinliklerin çıkış noktasının çocuğun çevresiyle olan doğrudan etkileşimi ve kendi deneyimleri sonucunda öğrenmesiyle gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005). Son elli yılda gerçekleştirilen araştırmalar öğrenmenin aktif, yapıcı bir süreç olduğunu ve etkili öğretimin öğrencilerin ön bilgilerine, mevcut öğrenme koşullarına ve öğrendiklerini ileriki yaşamlarına uyarlamalarına duyarlı olması gerektiğini göstermiştir (Bruer, 2002). Sanayi toplumlarının gücünü bilgi toplumlarına bıraktığı düşünülen 21. yüzyılda ise okul, öğretmen ve öğrenciden beklenen özelliklerin de değişmesi olasıdır. Hesapçıoğlu (2010)'na göre bunların başında eğitilmiş insan tanımı, öğrenme ve öğretme biçimleri ile bilginin değişmesi gelmektedir. 21. yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim olarak açıklayan P21 (Partnership for 21st Century Learning), bu becerilerin okulun yanında gerçek yaşamda da gereksinim duyulan beceriler olduğunu vurgulamıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2017). Öğrencilere söz konusu becerilerin kazandırılmasında ve bunları gerçek yaşamda işe koşmasında Hayat Bilgisi dersinin rolü büyüktür. Alanyazında Hayat Bilgisi dersine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla öğretmen (Meydan, 2010; Aykaç, 2011; Yıldırım ve Turan, 2015) ve veli (Kılıç, 2010; Geçit ve Yılmaz, 2011) görüşüne başvurulduğu; Hayat Bilgisi Öğretim Program'larının incelendiği (Tuncer, 2009; Şahin, 2009; Yaşaroğlu, 2013; Karasu Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018), öğrencilerin görüşlerine yer veren araştırmaların ise (Taneri, ve Engin-Demir, 2013) diğerlerine göre daha az tercih edildiği dikkat çekmektedir. Hâlbuki öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşleri gerek dersin işleyişinin ve etkililiğinin belirlenmesi gerekse süreçte öğrencilerin yaşadıkları zorlukları kendi bakış açılarıyla objektif biçimde ortaya koymaları bakımından oldukça önemlidir. Bu sayede öğrencilerin düşünceleri, yaşadıkları zorluklar ve derse yönelik

beklentilerinden yola çıkılarak hayat bilgisi dersinin içeriğinin ve öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik olumlu adımlar atılabilir. Dersin aksayan yönlerinin öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkılarak belirlenmesiyle, gerek programa gerekse öğretmen-yönetici ve velilere yönelik etkili öneriler sunulabilir. Bu düşüncelerden hareketle Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlenmesine gereksinim duyulmuş, mevcut araştırma da söz konusu gereksinimden yola çıkılarak tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojide amaç, günlük yaşam deneyimlerinin doğasını ve anlamını derinlemesine ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Bireyin tecrübeleri ve dünyayı yorumlama biçimine odaklanan bu yaklaşımda odak noktası, bireylerin tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve nasıl tecrübe ettikleridir (Bukova Güzel ve Demircioğlu, 2014). Bu araştırmada da ilkokul öğrencilerinin deneyimledikleri hayat bilgisi dersini nasıl algıladıklarını incelemek amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Polkinghorne (1989) fenomenolojik araştırmanın, aynı fenomeni deneyimleyen 5 ile 25 kişi arasındaki katılımcıyla gerçekleştirebileceğini belirtmektedir (aktaran Creswell, 2007). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bir devlet okulunda ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, belirlenen ölçütü karşılayan birimler (kişiler, olaylar, durumlar vb.) örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu kapsamda

katılımcıların gönüllü olmaları ve üçüncü sınıfta öğrenim görmeleri ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcıların 11’kız, 9’u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bunlardan 17 öğrenci 10 yaşında; 3 öğrenci ise 9 yaşındadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve 19 sınıf öğretmeni çalışmaktadır. Okulda bulunan derslik sayısı 15 ve öğrenci sayısı ise 311’dir.

Veri Toplama Aracı

Fenomenolojik çalışmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla bağımsız görüşmeler ile odak grup görüşmeleri kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Bu kapsamda araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun hazırlanmasında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek olan 6 görüşme sorusu yazılmıştır. Taslak olarak hazırlanan form Sınıf Eğitimi alanından 2 uzman ile bir sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: *“Hayat Bilgisi dersi deyince aklına ne geliyor?”*, *“Hayat Bilgisi dersini nasıl işliyorsunuz?”*, *“Hayat Bilgisi dersinde yaşadığın güçlükler oldu mu? Oldu ise bunlar neler?”*. 20 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yaklaşık 6-8 dakika sürmüştür; ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 bahar yarıyılında son haftalarında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında söz konusu tarihlerin seçilmesinin nedeni, katılımcıların ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfın sonuna kadar Hayat Bilgisi dersini işlemiş ve dersin amacı, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik fikir sahibi olmuş olmalarıdır. Bunun yanında araştırmada etik ilkelerin sağlanması kapsamında etik kurulu onayı alınmış; katılımcılar çalışmanın amacı hakkında açıkça bilgilendirilmiş ve ses kaydı için onam alınmış; katılımcı kimlikleri gizli tutulmuş ve görüşleri değiştirilmeden

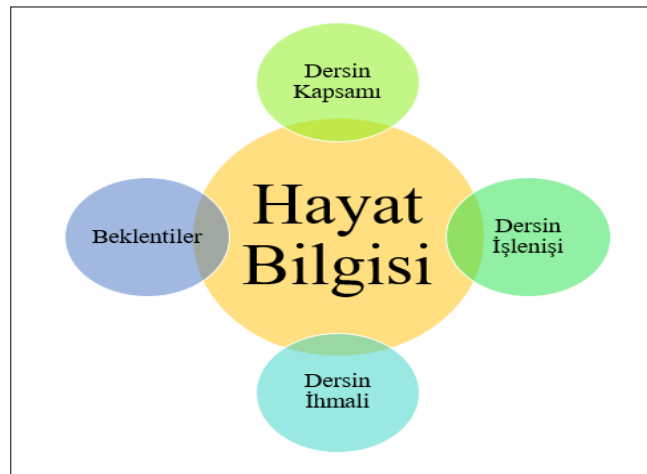
sunulmuştur. Bu araştırma için, Uşak Üniversitesinden 22.07.2019 tarih ve E.25167 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, veri içindeki kalıpları ya da temaları tanımlamak, analiz etmek ve raporlaştırmak için kullanılmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda görüşme soruları dikkate alınarak temalar ve alt temalar oluşturulmuş; verilerin kodlanması araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız yapılarak daha sonra karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla verilerin analizi sürecinde araştırmacının ve bir alan uzmanının bakış açısı karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşlerinin belirtilmesinde doğrudan alıntılardan yararlanılmış ve alıntılara dayalı olarak yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik algılarının belirlendiği araştırmada analizler son ucunda Şekil 1’de görülen temalar ortaya çıkmıştır.

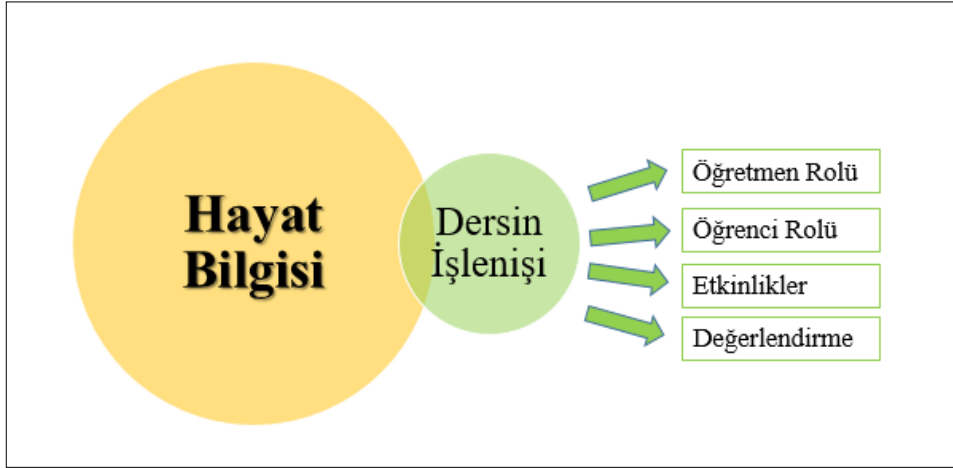


Şekil 1. Öğrencilerin gözünden hayat bilgisi dersi

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşleri “**Dersin Kapsamı**”, “**Dersin İşlenişi**”, “**Dersin İhmali**” ve “**Beklentiler**” temaları altında

toplanmıştır. “**Dersin Kapsamı**” temasına yönelik olarak bir öğrenci “*Hayat Bilgisi deyince evimiz, doğal afetler aklıma geliyor. Sonra yaşamımız hakkında bilgiler geliyor... Eğlence geliyor aklıma ders işlemek geliyor bilgi geliyor. Ben çok seviyorum hayat bilgisi dersini onun için çok eğlenceli geliyor bana (Öğrenci No:6)*” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Buna göre dersin gerçek yaşamla ilişkili ve çocukların öğrenmelerinin yanında eğlenme gereksinimlerinin de karşılanabileceği bir ders olduğuna vurgu yapıldığı söylenebilir. Bir başka öğrenci düşüncelerini, “*Hayatımızla ilgili bir şeyler geliyor... Hava durumunu öğrenmeyi çok istiyordum. Sabahları yağmur yağacak mı diye bilmek istiyordum. Hayat bilgisinde işledikten sonra her sabah kontrol ediyorum. Bugün hava durumuna baktım parçalı bulutlu gösteriyordu (Öğrenci No:11)*” olarak açıklamıştır. Bu düşünceye göre derste gerçek yaşam konularının temel alınmasının, çocukların günlük yaşayışlarını kolaylaştırdığı, dolayısıyla sınıf-yaşam arasındaki bağlantının kurulduğu; Hayat Bilgisi dersinin kapsamını oluşturan birey ve doğa boyutlarına vurgu yapıldığı söylenebilir. Yine, katılımcıların, görüşlerini “*okul eşyaları, Atatürk ile ilgili olaylar, dostluk, beraberlik, sevgi, saygı geliyor aklıma (Öğrenci No:3)*” ve “*trafik kurallarını çok iyi öğrendim hayat bilgisinde... Harita çizdik, resimler yaptık, sonra iletişimle ilgili konuları işledik (Öğrenci No:12)*” biçiminde ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde bilgi edinilmesinin yanında kimi temel değer ve düşüncelere de vurgu yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin “**Dersin İşlenişi**” temasına yönelik görüşleri Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmen rolü, öğrenci rolü, etkinlikler ve değerlendirme alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin “dersin işlenişi” temasına yönelik görüşleri

“Öğretmen rolü” alt temasına yönelik olarak bir öğrenci “Derse girdiğimiz de ‘günaydın çocuklar’ diyor. Biz de ona ‘günaydın’ diyoruz öyle başlıyoruz. Sonra biz ödevlerimizi çıkartıyoruz ödevlerimizi kontrol ediyor (Öğrenci No:11)” şeklinde görüşünü ifade ederken bir başka öğrenci bu temaya ait olarak “Öğretmen kitaplarınızı çıkartın diyor. Testi veya konu anlatımlı olanları çıkartın diyor. Bizde çıkartıyoruz önce konu anlatımlı olan kısmını açıyoruz. Sırayla okuyoruz. Sonra öğretmende akıllı tahtadan açıp onlarla ilgili bizi çalıştırıyor. Etkinlikler açıyor... Kitapların çalışma sayfasını açıyoruz. Onların etkinliklerini yapıyoruz. ...Öğretmen düzgün durmamızı tavsiye ediyor ve dikkatli dinleyin bu sayede etkinlikler de başarılı olursunuz diyor (Öğrenci No:3)” biçiminde görüşünü bildirmiştir. Yine, katılımcılardan biri “Şimdi öğretmenimiz okutuyor bize. Sonra birkaç okuduk mu sonra sorulara geçiyoruz. Sonra öğretmen ‘hadi bakalım’ diyor sonra da biz cevaplıyoruz. Sonra bir tane daha metne geçiyoruz sonra aynısı. Evet, sonra çalışma kitabına geçiyoruz (Öğrenci No:4)” olarak düşüncesini belirtmiştir. İlgili ifadelerde de yer aldığı üzere öğretmen rolü alt temasına ilişkin olarak, Hayat Bilgisi dersinde öğretmenin geleneksel bir yol izlediği, öğrencilere öğrenme sorumluluğu vermediği, içeriği zenginleştirmek için farklı strateji,

yöntem, teknik ve materyal kullanmayı tercih etmediği; bu bağlamda sınıfta öğretmen merkezli bir atmosfer oluşturulduğu söylenebilir.

“Öğrenci rolü” alt temasına yönelik olarak *“Yaptığımız etkinlikleri de okuyarak söylüyoruz sınıfta parmak kaldırarak. Bizde sonra okuyunca etkinlikleri yapıyoruz beraber. Bizde okuyoruz sırayla okuduktan sonra etkinlikleri yapıyoruz kendi başımıza (Öğrenci No:20)”* ve *“Öğretmen ders anlatırken biz de kitaptan takip ediyoruz, Böyle sırayla parmak kaldırarak okuyoruz. ...okuyanları takip ediyoruz (Öğrenci No:13)”* biçiminde düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcılardan biri *“Öğretmen dikkatli dinleyin diyor biz de uyuyoruz. Dikkatlice izliyoruz, etkinliklerde sorulara cevap veriyoruz (Öğrenci No:8)”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Bu ifadeler, öğrencilerin sınıfta pasif ve edilgen roller üstlendiği; talimatlara uyarak sorumluluklarını yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Etkinlikler” alt temasına yönelik olarak bir öğrenci *“doğal afetleri işledik. Sonra dün bugün yarını işledik. Ondan sonra yuvamız onu işledik. Trafikle ilgili bir şey vardı hava durumu deprem doğal afetler başka hayatımızla ilgili. ...sokak adresimiz bulma, evde neler yaptığımızı sordu. ...şey bir de yangında neler yapabiliriz (Öğrenci No:6)”* ve bir başka öğrenci, *“böyle şey eskiden oynadığımız oyunlar falan böyle iletişim araçları sonra haberleşme araçları. Böyle müze ile ilgili şeyler falan bir şeyler yapıyoruz (Öğrenci No:7)”* olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Yine katılımcıların düşüncelerinden, *“Doğal afetleri işledik. Büyüme gibi işte ateşle ilgili önlemler, sonra kendimizi ateşten korumak sonra doğal afetlerde yaşam üçgenini nasıl yapılır gibi şeyler yapıyoruz derslerde... Hiç te sıkılmıyorum çok güzel geçiyor etkinlikler (Öğrenci No:3)”* ifadesi **“Etkinlikler”** alt temasına yönelik olarak dikkat çekmektedir. Bunların yanında diğer bir öğrenci de, *“müzeleri, konuları okuyarak işledik ve derslerine çalışarak. ...bana da derslerini çalışması çok eğlenceli geliyor. Müzeleri gitseydik daha iyi olabilirdi ama vaktimiz yoktu (Öğrenci No:1)”* olarak görüşünü

belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinde etkinliklerin yaşama dönük faaliyetleri kapsadığı ve çocukların keyifle gerçekleştirdiği nitelikte oldukları vurgulanmıştır. Öğrencilerin, etkinlikleri yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmek istediklerini ancak buna fırsat olmadığını belirttikleri de dikkat çeken başka bir ifadedir.

“Değerlendirme” alt temasına yönelik olarak ortaya çıkan görüşlerden biri, *“Tahtaya çıkarıp sorular soruyor yapamadığımız da eksi veriyor yaptığımızda artı veriyor (Öğrenci No:14)”*, biçimindedir. Bu alt temayla ilgili düşüncelerden diğerleri ise, *“Projeksiyondan testler açıyor onları çözüyoruz. Kitaplardan da çözüyoruz. Test falan da yapıyor bazen öğretmenim (Öğrenci No:2)”* ve *“Etkinlikleri yaparken sırayla soruyor zor sorular oluyor ona göre cevap veriyoruz veya veremiyoruz. Ödevler veriyor evde yapıp getiriyoruz. Ertesi gün kontrol ediyor artı veya eksi veriyor bize (Öğrenci No:5)”* olarak ifade edilmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini tercih ettiği, yalnızca öğrencilerin ürünlerine yönelik değerlendirme yaptığı ve süreç değerlendirmeyi ihmal ettiği söylenebilir.

Öğrenciler **“Dersin İhmali”** temasına yönelik görüşlerini öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcı, *“...daha öncelerden her gün tek bir konu işlerdik hayat bilgisi dersinde. Son zamanlarda günde 4-5 tane işliyoruz. Öğretmen hızlıca geçiyor bazen. ...Hayat Bilgisi bitti ama tüm konuları bitirdik. Matematik yapıyoruz şimdi (Öğrenci No:11)”* ve bir diğeri, *“öğretmenimiz matematikte yetiştiremediği konuları bazen hayat bilgisi dersinde işliyor. Bazen hayat bilgisi dersi işlemiyoruz öğretmenim (Öğrenci No:1)”* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüşünü *“... Çünkü en kolay hayat bilgisi geliyor. Zaten her zaman bildiğimiz şeyler. Okuyup soruları çözmekten sıkılıyorum ben. Onun yerine başka ders işlesek, resim yapsak mesela veya bahçeye çıksak.. (Öğrenci No:14)”* biçiminde ifade eden katılımcının da olduğu görülmektedir. Bu düşüncelere dayalı

olarak kimi zaman gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından Hayat Bilgisi dersine gereken önemin verilmediği ve dersin ihmal edildiği söylenebilir.

“**Beklentiler**” temasına yönelik olarak ortaya çıkan düşüncelere bakıldığında, “*mesela depreme karşı önlem alındığında öğretmen çocukları çıkarsa aslında orada da doğal afetlerle ilgili deprem olsa çocuklarda ona göre önlem olsa bize gösterse öyle olur. ...böyle mesela öğretmen karşılıklı alarak oynatarak anlatabilir. Bu şekilde anlattığında eğlenceli olur (Öğrenci No:4)*” görüşünün; yine, “*Öğretmenim bir de dışarı çıktığında gezi tarzı bir şey yapabilir. Böyle ee nerde işleyeceksek oranın aynısına giderek. ... Müzelere giderek tarihi yerleri görerek işlenmesini isterdim (Öğrenci No:9)*” ifadesinin yer aldığı belirlenmiştir. Bir başka öğrenci ise görüşünü “*Bizi tahtaya çıkartıp hep beraber oyun oynayarak göstermesini daha çok isterdim. Veya bahçede işleseydik dersin birazını mesela çok daha güzel olurdu bence (Öğrenci No:7)*” biçiminde ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde konuyla ilgili doğrudan deneyim yaşamak istedikleri ve dersin öğretme-öğrenme süreçlerine oyunla öğrenmenin dâhil edilmesini istedikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik algılarının belirlendiği araştırmada öğrenci görüşleri, dersin kapsamı, dersin işlenişi, dersin ihmali ve beklentiler olmak üzere dört tema bağlamında biçimlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hayat bilgisi dersinin kapsamına yönelik gerçek yaşamla ilgili olduğunu, günlük sorunlarla başa çıkabilmede kimi bilgi ve beceriler kazandırdığını, temel değer ve düşünceleri barındırdığını ve onların eğlenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmişlerdir. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın vizyonunda “gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın

gerektirdiği donanıma sahip” ve “mutlu bireyler yetiştirmek” (MEB, 2009); 2018 programında ise “öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefler” (MEB, 2018) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinin hayat bilgisi dersinin kapsamını ifade ettiği söylenebilir. Gültekin ve Kılıç (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini, öğrencilere davranış ve beceri kazandırarak öğrencileri yaşama ve geleceğe hazırladığı, öğrencilerin okula uyumu kolaylaştırdığını ve onlara değerleri, çevresini, doğayı öğreten bir ders olarak gördüklerini belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulguları da, söz konusu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrenciler, öğretmen rolünü geleneksel özelliklerle ilişkilendirmişler; öğretmenin bilgiyi aktarma ve öğrencilere görevler verme gibi rollerinin olduğundan söz etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında Hayat Bilgisi dersinde öğretmenin rolü, yapılandırmacı anlayışa sahip bir öğretmenin rolünden farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu bulguyu destekleyen başka bir araştırma, Taneri ve Engin-Demir (2013) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin, kendilerinin pasif dinleyici, öğretmenin ise ders anlatan rolleri olduğunu ifade ettikleri; öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde zengin içerikli yöntemlere yer vermediğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk almaları, girişken olmaları, karar vermeleri için cesaretlendirmeli, onlarla işbirliği içinde olmalı ve öğrencilerin karmaşık yapılı bilgiyi anlamlandırmalarında onlara üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarını sağlayan etkinlikler sunmalıdır (Grabinger ve Dunlap, 1995). Öğrenme ortamlarını ise, gerçeğe yönelik çoklu bakış açıları geliştirerek, bilginin yapılandırılmasına olanak vererek ve zengin içerikli deneyimlere dayalı etkinliklerle destekleyerek tasarlamalıdır (Jonassen, 1992). Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinde öğretmenden, öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri öğrenme ortamları

yaratması; onların üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak verecek yönlendirmeler ve geri bildirimler ile dersi işleme beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin pasif roller üstlendiği yönündedir. Bu bulgu baskın öğretmen rolünün bir gerekliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin merkezde olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin pasif roller üstlenmeleri kaçınılmazdır. Bu bulguya benzer biçimde Taneri ve Engin-Demir (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki en önemli rolünün öğretmenin açıklamalarını dinlemek olduğunu belirlenmiştir. Hâlbuki Hayat Bilgisi dersinin tanımında *“bireyin yaşamında karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu yaşama hazırlamayı, yaşamın içinden olaylarla bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini”* öğretmesine (Akınoğlu, 2002) vurgu yapılmaktadır. Dersin doğası, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları ve öğrenme sürecinde etkin olmalarını gerektirmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre ise öğrenci rollerine ilişkin temel yaklaşım, onların öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almaları ve aktif olmaları yönündedir. Buna dayalı olarak öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarıyla ilgilenmeleri ve onlardan bu sorunları çözmeleri beklenmektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2007). Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğrencilerin pasif roller üstlenmeleri, gerek Hayat Bilgisi dersinin gerekse yapılandırmacı anlayışın doğasına aykırı olmakla birlikte onların derse karşı tutumlarını ve akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmede öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeleri gerekmekte; bu da öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini, duygusal özelliklerini, öğrenme oranları ve stillerini, gelişim düzeylerini ve diğer gereksinimlerini dikkate almalarıyla olanaklı olmaktadır (Gömlüksiz ve Bulut, 2007).

Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini ders dışı etkinliklerle işlemek istedikleri ancak bunu gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bu bulguya benzer biçimde

Baysal, Tezcan ve Demirbaş-Nemli (2017) tarafından yapılan araştırmada da Hayat Bilgisi dersinde gezi-gözlem-inceleme gibi etkinliklere gereken önemin verilmediği; yalnızca teorik bilgi verilip uygulamaya fırsat verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki Hayat Bilgisi çocukların yakın çevrelerini daha iyi tanıyıp anlamalarını sağlamak için gözlem ve araştırmaya dayalı olmalıdır (Türer, 1992). Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinde sosyalleşme ve gerçek yaşamla bağ kurmaya olanak veren öğrenme ortamları oluşturulmalı; öğretmenler yakın çevreye geziler düzenleyerek sınıf dışı uygulamalar gerçekteştirmelidirler (Tay ve Uçuş Güldalı, 2017). Ülkemizdeki okulların çocukların kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen ders dışı etkinlikler noktasında yetersiz kaldığı, gerçekteştirilen araştırmalar ile (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016) ortaya konmuştur. Bilindiği gibi ders dışı etkinlikler sadece Hayat Bilgisi dersi için değil diğer tüm dersler için oldukça önem taşımaktadır. Çünkü yaşantı yoluyla öğrenmenin temelinde gerçek yaşam deneyimleri yatmakta; gerçek yaşam deneyimlerinin etkili biçimde oluşturulması da, dersin içeriğinde ders dışı etkinliklere yer verilmesiyle olanaklı olmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ders işlerken okul içi ve okul dışı uygulamalardan yararlanmaları (MEB, 2018), gerek öğrencilerin beklentilerinin karşılanması gerekse öğrenmeyi sınıf duvarları dışına taşıyarak yaşamla iç içe getirmesi bakımından önemli görölmektedir.

Araştırmada öğrenciler, dersin değerlendirme boyutunda öğretmen sıklıkla test, soru-yanıt tekniklerini kullanmayı tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Kilmen ve Çıkırıkçı Demirtaşlı (2009) tarafından gerçekteştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme-değerlendirme ilkelerine dayalı yöntem ve teknikleri yeterince uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aykaç (2007)'ın araştırmasında öğretmenlerin öğrenme sürecini değerlendirirken etkili ölçme-değerlendirme teknikleri kullanmadıkları, bunun ise kendilerini bu konuda yetersiz hissetmelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırma ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bir

derse yönelik değerlendirme sürecinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi için test ağırlıklı ölçme yanında öğrencilerin analiz, sentez gibi üst düzey öğrenmelerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmalı ve sürece veliler de dâhil edilmelidir (Baysal, 2006).

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin öğretmen ve öğrenciler tarafından her zaman olmasa bile kimi zamanlarda ihmal edilebildiği ve derse olduğundan daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dersin amaçları ve öğrencilere kazandırdıkları düşünüldüğünde, oldukça dikkat çekici ve üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Derse gereken önemin verilmemesi öğrencilerin bireye ve topluma dönük kimi temel bilgi, beceri ve değerlerden yoksun biçimde gelişmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu eksiklik, bireyin ileriki öğrenim yaşantısında doğru biçimde tamamlanmazsa, yaşantısında önüne geçilemez sorunlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersine gereken önemin verilmesi, dersin işleyişinin iyileştirilmesi ve derste zengin öğrenme ortamlarının sağlanması, sınıf öğretmenin en büyük görevi ve sorumluluğu olmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerine okul dışı etkinliklerin ve oyunla öğretimin dâhil edilmesini bekledikleri belirlenmiştir. Tay ve Uçuş Güldalı, (2017)'ya göre Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi kapsamında manav, pazar, hastane, gazete genel merkezi, sinema, müzeler, tarihi alanlar, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri, milli parklar, resmi kurumlar, sivil toplum kuruluşları vb. yerlerden yararlanılabilir. Bu sayede sınıfta zihinlerinde canlandırdıkları olay, durum, mekânları okul dışı etkinliklerle deneyimleyerek görmeleri, daha etkili ve kalıcı öğrenmelerinin yanında Hayat Bilgisi dersinden büyük oranda verim almalarına olanak sağlayabilir. Yine, Hayat Bilgisi dersinde oyun temelli etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin eğlenme gereksinimleri ve derse yönelik beklentilerini karşılamada etkili bir yöntem olabilir. Çünkü ilkökul çocukları meraklı olup, yakın çevresini

tanımaya, hareket etmeye ve oyun oynamaya gereksinim duymaktadır (Türer, 1992). Araştırmalarda, Hayat Bilgisi dersinde oyunla öğretimin öğrenci başarısını arttırdığı belirlenmiştir (Bayazıtöğlu, 1996; Hanbaba ve Bektaş, 2007). Dersin oyun temelli etkinliklerle düzenlenmesi, öğrenci başarısı arttırdığı gibi onların, gelişimsel özellikleri doğrultusunda öğrenmeye yönelik gereksinimlerini etkili biçimde karşılamada başvurulabilecek etkili yöntemlerden biri olabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin değerlendirme boyutunun eksik kaldığı ortaya konmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi ve eksik kalan bölümlerin ilgili otoriteler tarafından giderilmesi önerilebilir. Bu kapsamda ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik hizmet içi eğitimler önerilebilir.
- Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin kimi zaman ihmal edilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun üstesinden gelmede Hayat Bilgisi dersinin önemi ve ilkokuldaki yerine yönelik gerçekleştirilen uygulamalı ve kuramsal araştırmalar, ilkokul öğretmenleriyle paylaşılabilir. Bu sayede öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin önemine yönelik farkındalık kazanması olanaklı olabilir.
- Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden oyun temelli ve okul dışı etkinlikler bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda etkinliklerin çeşitli strateji-yöntem-teknikler kullanılarak ve öğrencilerin birden fazla duyularına hitap edecek biçimde tasarlanmasına daha fazla özen gösterilebilir. Etkinliklerin okul dışında gerçekleştirilmesi bağlamında ise velilere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Dersin oyun temelli ve okul dışında işlenmesi bağlamında öğretim programında açıklamalara ve etkinliklere yer verilebilir.

- Hayat Bilgisi dersinin işlenişinin zenginleştirilmesi ve bu dersin önemine dikkat çekilmesi kapsamında farklı teknikler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar yapılabilir.
- Hayat Bilgisi dersine yönelik gerçekleştirilen araştırmalara veli, öğretmen, okul yöneticisi gibi tüm paydaşlar da dâhil edilerek, veri çeşitliliğinin sağlanmasına olanak verilebilir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bayazıtöglü, E. N. (1996). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişimi ve kalıcılık*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde uygulama sorunları ve çözüm önerileri A. Tanrıoğen (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.279-294). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. ve Demirbaş Nemli, B. (2017). Hayat bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 476-492.

- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Bruer, J. T. (2002). Learning and technology: A view from cognitive science H. F. O'Neil ve R. S. Perez (Eds.), *Technology applications in education: A learning view* içinde (ss.159-172). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). US: Sage Publications, Inc.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum* (H. Avni Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam*. İstanbul: Baskı İmak Ofset.
- Geçit, Y. ve Yılmaz, G. (2011). Hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen değerlere ilişkin veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 78-90.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 67-88.
- Gömleksiz, N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. Erişim Adresi: www.web.firat.edu.tr
- Grabinger, R. S. ve Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: a definition. *ALT*, 3(2), 5-34.

- Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 85-98.
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 115-128.
- Hesapçioğlu, M. (2010). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (ss.21-56). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jonassen, D. H. (1992). Evaluating constructivist learning T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation içinde* (ss.137-148). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değer Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.
- MEB, (2005). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1,2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=244>.
- Meydan, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Partnership for 21st Century Skills [P21], 2017. Erişim Adresi:
<https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmada çeşitlilik: Kurumsal yönelimler (E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu, Çev.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (Eds. M. Bütün ve S. B. Demir.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

Taneri, P. O. ve Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.

Tay, B. ve Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.225-254). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Türer, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 259-262.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim Programlarında Değerler: Hayat Bilgisi Dersi Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 725-733.

Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.

Extended Abstract

Describing 21st century skills as critical thinking, collaboration, communication, creativity, technology literacy and social-emotional development, P21 (Partnership for 21st Century Learning) emphasized that these skills are skills that needed in real life as well as in school (Partnership for 21st Century Skills, 2017). Life science course plays a major role in providing students with these skills. The students' views on life science course are very important in terms of determining the operation and effectiveness of the course and also objectively presenting the difficulties experienced by the students from their own perspectives. In this way, based on the students' thoughts, positive steps can be taken to improve the content and teaching-learning process of life science course. Based on these considerations, it was necessary to determine the students' perceptions about the teaching-learning processes of life science course. This research was designed based on this requirement. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The aim of the phenomenology is to reveal in depth the nature and meaning of the experiences of daily life (Patton, 2002). The study group consisted of 20 students in the third grade of a primary school in a middle socio-economic level in Uşak. Criterion sampling method was used to determine the participants. In this context, volunteering and third grade students were taken as criteria. 11 of the participants were girls and 9 of them were male students. 17 of them were born in 2009; 3 students were born in 2010.

In the research, semi-structured interview form was used as data collection tool. Thematic analysis was used in the analysis of the data. In this context, themes and sub-themes were created by considering interview questions. The views of the students about Life Science course were gathered under the themes of content of course, teach a course, course neglect and expectations. According to the results of the research, it is seen that the course is related to real life and it is emphasized that the learning needs of the children can be met as well as having fun. According to the students, it can be said that sometimes, both the teacher and the student do not give the necessary importance to Life Science course and the course is neglected. Another result is that students want to have direct experience in the Life Science course and they want to include play learning in the teaching-learning processes of the course. In the context of the recommendations, it may be useful for teachers to receive in-service trainings on effective classroom management. At the same time, more attention can be paid to designing activities using various strategy-method-techniques and addressing multiple senses of students.