

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Eğitim Felsefesiyle İlişkili Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları Üzerine Nitel Bir Çalışma*

A Qualitative Study on Teachers' Views and Practices Related to the Educational Philosophy of the Life Studies Curriculum

Mustafa Aslanderen¹  Mehmet Sağlam²  Hasan Güner Berkant³ 

¹Doktora Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat, Türkiye

²Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, Türkiye

³Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received)

22.09.2025

Kabul Tarihi (Accepted)

21.01.2026

Yayınlanma Tarihi (Published)

23.02.2026

*Sorumlu Yazar

Mustafa Aslanderen

Yozgat Bozok Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Yozgat, Türkiye

mustafa.aslanderen@ahievran.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının dayandığı eğitim felsefelerini incelemek, bu felsefelerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde ve ders etkinliklerindeki yansımalarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren hayat bilgisi dersi öğretim programı incelenerek ve Kırşehir ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 12 öğretmenin ise ders etkinlikleri gözlemlenmiştir. İçerik analizi yöntemi ile yapılan analizlerin sonucuna göre, programın ağırlıklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesi doğrultusunda şekillendiği, öğrenme-öğretme yaşantılarında öğrencinin aktif katılımının ve yaşamla bağlantılı içeriğin ön planda olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin büyük kısmı, programın felsefi temelleri ile uygulamalar arasında büyük ölçüde uyum olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden bazıları süre yetersizliği, hazırbulunuşluk farkı, fiziki koşullar ve çevresel faktörlerin öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasında sınırlayıcı olduğunu vurgulamıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuçlar alanyazın ile tartışılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, hayat bilgisi dersi, öğretim programı, nitel araştırma

Abstract: The aim of this study is to examine the educational philosophies underlying the first-grade life studies curriculum and to reveal the reflections of these philosophies in classroom teachers' views and instructional practices. Qualitative data were collected through document analysis, interviews, and observations. In this context, the life studies curriculum, which was implemented in the 2024–2025 academic year, was examined, and interviews were conducted with thirty classroom teachers working in the central and district areas of Kırşehir, Türkiye. Furthermore, the classroom activities of twelve of these teachers were observed. Based on the content analysis of the data, it was found that the curriculum is predominantly shaped by the philosophy of progressivism, with an emphasis on active student participation and content linked to real-life experiences. In addition, most classroom teachers stated that there is a high level of consistency between the philosophical foundations of the curriculum and its practical implementation. However, some teachers emphasized that limitations such as lack of time, differences in students' readiness levels, physical conditions, and environmental factors restrict the effective application of student-centered activities. The findings are discussed in light of the relevant literature, and recommendations are provided for practitioners and researchers.

Keywords: Educational philosophy, life studies lesson, curriculum, qualitative research

Aslanderen, M., Sağlam, M. ve Berkant, H. G., (2026). Hayat bilgisi dersi öğretim programının eğitim felsefesiyle ilişkili öğretmen görüşleri ve uygulamaları üzerine nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2026), 1-23. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1788709>

Giriş

Felsefenin alt disiplinlerinden biri olan eğitim felsefesi, eğitim sisteminin değerlerini, amaçlarını ve ilkelerini belirlemede yönlendirici bir rol oynamaktadır. Eğitim felsefesi, bireylerin nasıl bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğine, hangi hedefler doğrultusunda ve hangi yöntemlerle yetiştirileceğine ilişkin temel sorulara yanıt arar (Sönmez, 2017). Bu yönüyle eğitim felsefesi, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim programlarının tasarımı, öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde ve değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırılmasında da etkili olur (Cevizci, 2021). Farklı eğitim felsefeleri, öğrenmenin niteliğini ve eğitim programının nasıl yapılandırılacağını farklı biçimlerde yorumlayarak eğitim sistemlerine yön verir. Bu yaklaşımlar arasında yer alan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, eğitime ilişkin farklı dünya görüşlerini

temsil eder ve öğretim programlarının felsefi temellerini oluşturur (Aybek ve Aslan, 2017).

Daimicilik, eğitimin evrensel ve değişmez doğruların aktarımına dayanması gerektiğini savunan köklü bir eğitim felsefesidir. Klasik realizm ve idealizmden beslenen bu yaklaşım, bireyin akıl ve mantık yoluyla evrensel gerçekleri kavrayabileceğini varsayar (Gutek, 2014). Özellikle öğrenim hayatının ilk yıllarında verilen hayat bilgisi dersi öğretim programı açısından daimiciliğin evrensel doğruların aktarımı, öğretmen otoritesi ve disiplin gibi ilkeleri, dersin toplumsal kurallara uyum, kültürel değerlerin tanınması ve sorumlu birey yetiştirmeye yönelik amaçlarıyla örtüşen yönler taşıdığı belirtilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bilgi aktarımına ve normatif yönlendirmeye ağırlık vermeleri durumunda, programın altında yatan felsefi yönelimle bir uyum görülebilir (Arslanoğlu, 2018). Esasicilik ise bireylere toplumun ortak kültürünü ve temel bilgi-becerilerini kazandırmayı amaçlayan; düzen, disiplin ve

* Bu çalışma, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü doktora mezuniyet şartları çerçevesinde yürütülmüştür.

kültürel süreklilik gibi ilkeleri merkeze alan bir felsefedir (Sönmez, 2017). Öğretmen merkezli bu yaklaşımda öğrenci daha çok bilgiyi anlamlandırılan edilgen bir konumdadır (Çavuşoğlu, 2022). Bu yönüyle esasıcılığın, eğitimi toplumsal düzeyin korunması ve aktarılması bağlamında ele alan daha geleneksel bir yaklaşımı temsil ettiği ifade edilebilir.

İlerlemecilik, bireyin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerini merkeze alan, demokratik ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına dayanır. Pragmatist temelli bu yaklaşım, öğrenmenin yaşantı yoluyla ve problem çözme süreçleri üzerinden gerçekleştiğini vurgular (Dewey, 2007). Hayat bilgisi öğretim programının öğrencinin günlük yaşam deneyimlerini merkeze alan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2024a). Bu doğrultuda öğretmenlerin aktif katılım, deneyim temelli öğrenme, problem çözme ve sorgulama odaklı etkinliklere yönelmeleri, söz konusu programın dayandığı öğrenen merkezli yaklaşımın, ilerlemeci eğitim felsefesinin temel ilkeleriyle örtüştüğünü göstermektedir (Cevizci, 2021; MEB, 2024a). Dolayısıyla ilerlemecilik eğitim felsefesinin, öğretmen uygulamaları ile eğitim programlarının felsefesi arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kritik bir referans çerçevesi sunduğu da ifade edilebilir. Yeniden kurmacılık ise ilerlemeciliğin devamı niteliğinde olup eğitimi toplumsal dönüşümün ve reformun aracı olarak gören eleştirel bir yaklaşımdır. Bu felsefeye göre eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda adil, demokratik ve barışçıl bir toplumun yeniden inşasını da amaçlamalıdır (Sönmez, 2017). Yeniden kurmacı eğitim anlayışında öğrenciler toplumsal sorunlara duyarlılık kazanır, çözüm üretme süreçlerine aktif biçimde katılır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler (Arslanoğlu, 2018). Öğretmen, bilgiyi aktaran kişi olmaktan ziyade bir sosyal dönüşüm lideri olarak öğrencilere rehberlik eder. Bu yönüyle yeniden kurmacılık, eğitimi durağan bir yapıdan çıkarıp, sürekli yenilenen bir toplumsal inşa sürecinin etkin unsuru hâline getirmektedir (Dewey, 2007).

Eğitim programlarının felsefi temelleri, uygulama sürecinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarına da yansımaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşımlar, onların öğretim süreçlerine dair tercihlerini, kullandıkları yöntem ve teknikleri doğrudan etkilemektedir (Aytaç ve Uyangör, 2020). Bu bağlamda, eğitim programlarının dayandığı felsefi anlayışlarla öğretmenlerin uygulamada benimsedikleri yaklaşımlar arasında bir uyumun olması, eğitimin niteliğini artıran önemli bir etkidir (Sönmez, 2017). Bu türden bir uyumun varlığı ya da yokluğu, yalnızca öğretim etkinliklerini değil, aynı zamanda eğitim politikalarının sürdürülebilirliğini de yakından ilgilendirmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu uyumun sağlanmasını etkileyen önemli unsurlardan biri de eğitim sistemlerinin, ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan gelişmelere ne ölçüde yanıt verebildiğidir. Bilgi birikimindeki artış, teknolojik ilerlemeler ve pedagojik yaklaşımlardaki dönüşümler, karar vericileri öğretim programlarını güncelleme yönünde zorunlu kılmaktadır. Özellikle son yıllarda hızla gelişen teknolojiyle birlikte yapay zekâ, sanal gerçeklik ve metaverse gibi olguların eğitim alanına dâhil olması, ideal insan profiline ilişkin beklentileri de dönüştürmüştür. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı, değişen “ideal insan profilini” yetiştirebilmek amacıyla Nisan 2024 itibarıyla okul öncesi, ilkök, ortaokul ve ortaöğretim öğretim programlarında kapsamlı güncellemeler gerçekleştirmiştir (Yurdakul, 2024).

Türkiye’de 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005, 2017 ve 2018 yıllarında yapılan köklü eğitim programı değişiklikleri, eğitim anlayışında yaşanan bu felsefi ve pedagojik dönüşümlerin tarihsel yansımaları olarak değerlendirilebilir. Özellikle 2005 programlarıyla birlikte yapılandırmacı paradigma benimsenmiş, öğrenci merkezli ve anlamlı öğrenme temelli bir yönelim öne çıkmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, önceki eğitim yaklaşımlarından beslenmekle birlikte eğitime yeni bir paradigma kazandırma iddiası taşımaktadır (Kadioğlu Ateş, 2025). Model, bireysel gelişim ile toplumsal değerleri bütünleştiren bütüncül ve hümanist bir yaklaşımı benimsemektedir. “Erdemli insan” anlayışı, bireyin sadece bilişsel değil, etik, ahlaki ve sosyal yönleriyle de gelişmesini hedeflemektedir (MEB, 2024b). Programın açıkça belirtilmeyen ancak içerikte dolaylı biçimde yansıyan temel felsefesinin, millî değerlerle evrensel ilkeleri uzlaştıran bir değer temelli eğitim anlayışına dayandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte maarif model, yalnızca bir eğitim programı yeniliği değil, aynı zamanda eğitimin amacına dair yeni bir felsefi bakış sunmaktadır. Bireyin bilgiyle donanmasının yanı sıra değerlerle bütünleşmesini hedefleyen bu yaklaşım, öğretim programlarının dinamik, kültürel ve etik bir zeminde sürekli olarak yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Arslankara ve Arslankara, 2024).

Cumhuriyetin ilanından bu yana Türkiye’de ilkök düzeyinde pek çok kez program değişikliğine gidilmiş bu değişimler çoğu zaman eğitim anlayışındaki felsefi dönüşümleri de yansıtmıştır (Ergün, 2015). 2024 yılında geliştirilen maarif model, bu tarihsel çizginin en güncel örneğidir. Model, “Yetkin ve Erdemli İnsan” anlayışını merkeze alarak bireyin bilişsel olduğu kadar ahlaki, duygusal ve toplumsal gelişimini de hedeflemektedir (Ateş, 2024). Bu yönüyle ilerlemeciliğin öğrenci merkezli yaklaşımını, hümanist felsefenin insanın bütüncül gelişimini ve yeniden kurmacılığın toplumsal sorumluluk vurgusunu sentezleyen bir yapı sergilemektedir. Programda ahlak, cesaret, sorgulayıcılık ve vatanseverlik gibi erdemlere dayalı bir öğrenci profili tanımlanmış; sosyal-duygusal öğrenme, empati ve toplumsal katılım gibi beceriler ön plana çıkarılmıştır (Öztürk, 2024). Böylece program, yerel değerleri korurken evrensel pedagojik ilkelerle uyumlu bir denge kurmayı amaçlamaktadır. Disiplinler arası öğrenmeyi ve bireysel farklılıklara duyarlılığı teşvik eden bu model, bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (Arslankara ve Arslankara, 2024). Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklı eğitim felsefelerinin öğelerini harmanlayan ve eğitimi hem bireysel gelişim hem de toplumsal erdem inşası açısından yeniden tanımlayan bütüncül bir yaklaşım sunduğu belirtilebilir (MEB, 2024b).

Eğitim programlarının hazırlanmasında farklı felsefi yaklaşımlardan yararlanılması, programın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarını biçimlendirmektedir. Bu yaklaşımlar sayesinde eğitim, sadece bilgi aktaran bir süreç olmaktan çıkarak; düşünen, sorgulayan ve toplumsal yaşam içinde sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmeye yönelik çok boyutlu bir yapıya bürünmektedir (Duman ve Kocatürk Kapucu, 2020; Tuncel, 2012). Bu çerçevede, özellikle ilkök düzeyinde uygulanan öğretim programlarının dayandığı felsefi temellerin belirlenmesi, bu temellerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığının analiz edilmesi önem kazanmaktadır. Hayat bilgisi dersi öğretim programı (HBDÖP), öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamla ilişkilerini anlamlandırmalarına, temel

yaşam becerilerini kazanmalarına ve çevreleriyle etkileşim kurmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Erol vd., 2025). Bu ders; bireyin günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, sosyal değerlerle bütünleşmesini hedefleyen, disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Türkçe, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler, trafik güvenliği, din kültürü, görsel sanatlar ve beden eğitimi gibi çeşitli disiplinleri birleştirerek öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine destek olmaktadır (MEB, 2024a). Bu bağlamda hayat bilgisi dersi, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma, çevre bilinci ve vatandaşlık gibi sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasına da hizmet etmektedir (Şara Hürsoy ve Bıyık, 2022).

2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilkököl 1-3. sınıflar için uygulamaya konan HBDÖP'deki radikal değişiklikler bağlamında, son derece güncel ve kritik bir öneme sahiptir. Bu model, erdemli birey yetiştirme ve kültürel değerlerin muhafazası ile birlikte öğrenci merkezli, deneyimsel ve bütüncül bir yaklaşıma geçiş yaparak, eğitim felsefelerinin pratik yansımalarını doğrudan test etme fırsatı sunar, programın yeni üniteleri aracılığıyla ise öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi de hedefler. Bu güncellik, küresel öğrenci merkezli öğrenme trendleriyle (UNESCO'nun sürdürülebilir kalkınma odaklı pedagoji vurgusu) paralellik göstererek, Türkiye'deki eğitim programı revizyonunun felsefi temellerini sorgulayan araştırmalara acil bir ihtiyaç doğurur; zira 2024 programında yapılan kavramsal ve yapısal güncellemeler (ünite adlarının yeniden yapılandırılması, ifadesel düzeltmeler ve entegratif etkinlikler), daimici sabitlikten uzaklaşıp pragmatik esnekliğe kayarken, öğretmenlerin felsefi eğilimlerini program tasarımına entegre etme dinamiklerini ortaya koyar (MEB, 2024a).

Söz konusu dersin içerik ve uygulama boyutları, eğitim felsefesinin sınıf içi öğretim süreçlerinde nasıl somutlaştığını gösterme açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu nedenle, HBDÖP'ün dayandığı felsefi yaklaşımların analiz edilmesi ve bu yaklaşımların öğretmen uygulamalarıyla ne ölçüde örtüştüğünün belirlenmesi, eğitim felsefesi ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sunacaktır. Diğer taraftan eğitim felsefesi, öğretim programlarının şekillenmesinde etkili olduğu kadar, uygulayıcıların yani öğretmenlerin sınıf içi kararlarını da doğrudan etkilemektedir. Özellikle ilkököl düzeyinde uygulanan hayat bilgisi öğretim programı, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerini desteklemek hem de toplumsal yaşamla bütünleşmelerini sağlamak amacı taşımaktadır. Ancak bu programın dayandığı eğitim felsefesi ile öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşımlar arasında bir örtüşme olup olmadığı, öğretim sürecinin etkililiği açısından belirleyici bir unsurdur. Öğretim uygulamaları ile programın felsefi temelleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, eğitimsel müdahalelerin niteliğini artırmaya yönelik veri sunabilir.

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin bireysel, toplumsal ve evrensel değerlere yönelik farkındalıklarını geliştirmeyi, temel yaşam becerilerini kazandırmayı ve içinde yaşadıkları çevreyi tanımalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu yönüyle hayat bilgisi dersi, hem bireyin günlük yaşam deneyimleriyle hem de toplumsal değerlerle doğrudan ilişkili bir yapıya sahiptir (Erol vd., 2025). Bununla birlikte hayat bilgisi dersi, farklı disiplinleri bütüncül bir yapıda bir araya getirmesi açısından da dikkat çekicidir (MEB, 2024a). Bu dersin içeriği, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma, çevre bilinci ve vatandaşlık gibi becerileri kazandırmayı hedefleyerek öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı

sunmaktadır (Şara Hürsoy ve Bıyık, 2022). Aynı zamanda hayat bilgisi dersinin, eğitim felsefesinin sınıf içi uygulamalarla somutlaştığı ve öğrencilerin yaşamına doğrudan yansıyan temel bir ders olarak değerlendirilmekte olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Witcher vd. (2002), öğretmen adaylarının eğitim inançları ile yeterlilikleri arasında geleneksel felsefelerde ters yönlü ilişkiler tespit etmişler; Doğanay ve Sarı (2003) ise Türkiye'deki öğretmenlerin idealizm, daimicilik, varoluşçuluk ve realizmi en düşük düzeyde benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Sang vd. (2009) Çin'de öğretmenlerin inançlarının görev yaptıkları çevreye göre değiştiğini, Han ve Neuharth-Pritchett (2010) ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe sınıf uygulamalarının niteliğinin arttığını göstermiştir. Türkiye'de Biçer (2013), eğitim felsefesi eğilimleri ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı ilişkiler bulurken; Yılmaz ve Tosun (2013), öğretmenlerin daha çok varoluşçuluk ve ilerlemeciliğe yöneldiklerini belirtmiştir. Mansour (2013) ve Sapkova (2013), öğretmenlerin inançları ile sınıf uygulamalarının her zaman örtüşmediğini vurgulamış; Magulod (2017), Yazon ve Ang-Manaig (2018) ile Ağdacı (2018) farklı ülkelerde yürüttükleri araştırmalarda öğretmenlerin daha çok ilerlemeci eğilimler gösterdiğini raporlamışlardır. Türkiye bağlamında Çavuşoğlu (2022), Çiftçi (2022), Çoşkunoglu (2022), Elçi (2022), Günaydın (2022), İlengiz (2019) ve Zöğ (2022) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin felsefi eğilimlerini çeşitli değişkenler bağlamında ele almışlardır. Bunların yanı sıra Avalır (2023), Denkci Akkaş (2023), Gürbüz ve Başar (2024), Kimsesiz (2025), Korucu (2024), Sakarya Karşlı (2024), ve Yörük (2023) öğretmenlerin genellikle ilerlemecilik ve varoluşçuluğa yöneldiklerini, ancak bu inançların uygulamalara her zaman tam olarak yansımadağını ortaya koymuşlardır. Genel olarak bu çalışmalar, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin demografik, mesleki ve bağlamsal faktörlere göre farklılaşabildiğini, fakat özellikle ilkököl düzeyinde belirli ders programları ile öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının ders etkinlikleri bağlamında ilişkisinin yeterince araştırılmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın ise ders etkinliklerinin gözlenmesi bakımından farklılık oluşturduğu ve ilkököl düzeyinde belirli bir dersin öğretim programı ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi arasındaki ilişkiyi doğrudan ders etkinlikleri bağlamında incelemesi hususlarında alana katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi "Birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının eğitim felsefesi ile sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri felsefi yaklaşımları, ders etkinlikleri bağlamında örtüşüyor mu?" şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi ile öğretmenlerin bu felsefeyi sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıttığının belirlenmesinin, programın amaçlarının gerçek öğrenme ortamlarında nasıl karşılık bulduğunu ortaya koyması, program-uygulama tutarlılığını değerlendirmeye imkân vermesi ve olası pedagojik uyumsuzlukların öğrenci kazanımları üzerindeki etkilerini görünür kılması açısından gerekli olduğu da belirtilebilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi veya felsefelerini incelemek, bu felsefenin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde ve ders etkinliklerindeki yansımalarını ortaya

koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi veya felsefeleri nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi veya felsefeleri bağlamında;
 - a) Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b) Öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c) Öğrenme-öğretme yaşantılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d) Öğrenme kanıtlarına (ölçme-değerlendirme işlemlerine) ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin programın eğitim felsefesi ile uyumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerin uyguladıkları ölçme-değerlendirme işlemlerinin programın eğitim felsefesi ile uyumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi ders etkinliklerinde hangi eğitim felsefesini uygulamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş olup veri toplama sürecinde yöntem üçgenlemesi stratejisinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi tekniklerle doğal bağlamda veri toplayarak olguları gerçeğine en yakın biçimde anlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yöntem üçgenlemesi, bir olgunun daha kapsamlı, güvenilir ve çok boyutlu biçimde anlaşılmasını sağlamak için birden fazla veri toplama yöntemi veya veri kaynağının birlikte kullanılmasına dayanan bir stratejidir. Bu strateji, araştırma sürecinde olası önyargıları ve tek kaynağa bağımlı yorumlama hatalarını azaltır; elde edilen bulguların tutarlılığını, geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır (Patton, 1999). Bu araştırma, nitel yöntemlerden doküman incelemesi, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama yollarından biri olan görüşme, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla tercih edilmiştir. Nitel çalışmalarda yaygın şekilde kullanılan bu yöntem, belirlenmiş bir konu ya da amaç doğrultusunda sorular yöneltilmesi ve verilen cevapların kaydedilmesiyle gerçekleşen bir süreçtir (Yüksel, 2020). Gözlem, olay, olgu, durum ya da davranışların gerçekleştiği ortam içinde incelenmesine dayalıdır. Doküman incelemesi ise belge niteliği taşıyan çeşitli yazılı ve görsel materyallerin belirli bir problem kapsamında ayrıntılı olarak incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda çalışmada, birinci sınıf HBDÖP doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf hayat bilgisi dersinin öğretim programına ilişkin görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin ders etkinlikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın Örnekleme ve Materyali

Bu çalışmada incelenecek doküman, 2024 yılından itibaren uygulanmaya başlayan birinci sınıf HBDÖP'dür (MEB, 2024a). Söz konusu program, "HBDÖP" ve "Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Alanları" olmak üzere iki temel bölümden meydana gelmektedir. Sınıf düzeylerine göre öğrenme alanları, ilköğretimin ilk üç sınıfını kapsayacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Bu çalışmada ise yalnızca birinci sınıf HBDÖP incelenmiş olup, programın

yayımlanan dokümanının ilk 35 sayfalık kısmı analiz kapsamına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Kırşehir ili ve ilçelerinde görevli birinci sınıfı okutan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme belirlenirken amaçlı örneklemlerden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi dikkate alınarak örnekleme seçimi yapılmıştır. Bu doğrultuda, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezi ile Çiçekdağı, Kaman ve Mucur ilçelerinde görevli birinci sınıfı okutan toplam 30 sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu grubun içerisinde gönüllülük esasına göre seçilen 12 öğretmenin ders etkinlikleri gözlemlenmiştir. Örnekleme oluşturulurken öğretmenlerin görev yaptıkları yer, mesleki deneyim süreleri ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın örnekleminde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri yer almamaktadır. Dolayısıyla bulgular birleştirilmiş sınıf bağamlarına genellenemez ve bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak belirtilebilir. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma probleminin farklı yönlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik veriler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklemedeki öğretmenlere ait bilgiler

Değişkenler		f	%
Görev Yeri	İl Merkezi	17	57
	İlçeler	13	43
Kıdem	0-9 yıl	2	7
	10-19 yıl	9	30
	20 yıl ve üzeri	19	63
Cinsiyet	Kadın	12	40
	Erkek	18	60

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını ilçelerde çalışırken diğerleri il merkezinde görev yapmaktadır. Bununla birlikte özellikle 20 yılı aşkın kıdeme sahip öğretmenler ile erkek öğretmenler örneklemin çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme formu, görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır.

Görüşme formu, araştırmacılar tarafından yapılandırılmış formatta hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu formda öğretmenlerin mesleki kıdem, cinsiyet ve görev yaptıkları yer bilgileri ile birlikte, birinci sınıf HBDÖP'ün dayandığı ve sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik yedi açık uçlu soruya yer verilmiştir. Başlangıçta sekiz sorudan oluşan form, örnekleme dışında bir öğretmenle yapılan pilot görüşmede test edilmiştir. Bir ders saati süren pilot uygulama sonrasında Eğitim Bilimleri alanında görev yapan bir öğretim üyesinden alınan uzman görüşü doğrultusunda, içerik açısından diğer sorularla örtüşen bir madde formdan çıkarılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Gözlem formu, birinci sınıf HBDÖP'ün öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve farklılaştırma boyutlarındaki etkinliklerin gözlemlenerek veri toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form, gözlenen derse ilişkin temel bilgilerin (tarih, saat, sınıf-şube, kıdem, öğrenme alanı vb.) yanı sıra programın temel bileşenlerini yansıtan ayrıntılı gözlem alanlarını içermektedir. Bu kapsamda, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası ve disiplinler arası ilişkiler, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile içerik

çerçevesi gibi unsurlar değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenme- öğretme uygulamaları başlığı altında temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, etkinlikler, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler, öğretim teknolojileri ve materyaller, süreç değerlendirmeleri ile uyarıcıların (dönüt, pekiştirme, ipucu vb.) gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında öğrenme kanıtları bölümünde kullanılan ölçme-değerlendirme araçları ve puanlama biçimleri, farklılaştırma bölümünde ise zenginleştirme ve destekleme uygulamaları gözlemlenmektedir. Böylece formun, hem programın felsefi boyutlarını hem de öğretmenlerin ders içi uygulamalarını çok yönlü olarak ortaya koymayı amaçlayan bir form olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte bir ders saati boyunca yapılan pilot uygulama sonucunda gözlenen derse ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgileri yer aldığı için temel bilgiler kısmında bulunan diğer başlıklar çıkartılarak formda kısaltma yapılmıştır.

Doküman incelemesi formu, birinci sınıf HBDÖP'ün içerdiği eğitim felsefelerini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Form, incelenen dokümana ilişkin temel bilgilerin (adı, sayfa sayısı, incelenen bölüm ve tarih) kaydedilmesine imkân tanımakta, programın temel yaklaşımı, özel amaçları ve uygulanmasına ilişkin esaslar ile birlikte altı öğrenme alanının ayrı ayrı başlıklar halinde incelenerek veri toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Her bir bölümde daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleriyle ilişkilendirilebilecek kelime ve cümlelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle form, öğretim programında hangi eğitim felsefesi veya felsefelerinin ön plana çıktığını belirlemeye yönelik veri toplama aracı işlevi görmektedir.

Araştırmada kullanılan doküman inceleme formu, gözlem formu ve görüşme formunda yer alan sorular, Eğitim Bilimleri alanında görev yapan beş öğretmen üyesinin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bunun yanında, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formların araştırma sorularıyla tutarlılık göstermesine özen gösterilmiş, söz konusu uyum Tablo 2'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırma soruları nitel çalışmalarda veri toplama araçlarının belirlenmesinde temel unsur olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2021), Tablo 2'de bu araçların araştırma sorularıyla uyum içinde olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Tablo 2. Araştırma soruları ile veri toplama araçlarının uyumu

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
Birinci sınıf HBDÖP'ün dayandığı eğitim felsefesi veya felsefeleri nedir?	Doküman İncelemesi Formu
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu, Soru: HBDÖP'ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde kazandırılmak istenen davranışları ve özellikleri programın felsefesine uygun görüyor musunuz?
Öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu, Soru: HBDÖP'ün içeriğini (öğrenme alanlarında) programın felsefesine uygun görüyor musunuz?
Öğrenme-öğretme yaşantılarına ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu, Soru: HBDÖP'ün öğrenme-öğretme yaşantılarını programın felsefesine uygun görüyor musunuz?
Öğrenme kanıtlarına (ölçme-değerlendirme işlemlerine) ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu, Soru: HBDÖP'ün öğrenme kanıtlarının programın felsefesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
Sınıf öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin programın eğitim felsefesi ile uyumuna ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu, Soru: Siz derslerinizi nasıl işliyorsunuz? (Hangi yöntem, teknik ve stratejileri kullanıyorsunuz?)
Sınıf öğretmenlerin uyguladıkları ölçme-değerlendirme işlemlerinin programın eğitim felsefesi ile uyumuna ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu, Soru: Siz ölçme-değerlendirme işlemlerini nasıl yapıyorsunuz?
Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi ders etkinliklerinde hangi eğitim felsefesini uygulamaktadır?	Gözlem Formu

Araştırmada ilk olarak hayat bilgisi dersinin öğretim programı doküman incelemesine tabi tutularak programın eğitim felsefesi belirlenmiştir. Belirleme işlemi eğitim felsefelerini ayırt eden temel kavram, ifade ve yönelimler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda eğitim felsefelerinin alanyazında öne çıkan özellikleri incelenmiş, her bir eğitim felsefelerini temsil eden anahtar kelimeler, cümle yapıları ve tematik vurgular formun ilgili bölümlerine yansıtılmıştır. Böylece programın farklı kısımlarında hangi eğitim felsefelerinin izlerinin bulunduğu sistematik biçimde belirlenebilmesine ve karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılabilmesine imkân tanınmıştır. Bu bağlamda literatüre dayalı olarak oluşturulan ölçüt listesindeki anahtar kelimeler ve tematik göstergelerle, program metinleri sistematik olarak kodlanmış ve her felsefenin temsil ettiği tema, vurgu ve kavramsal yapı çerçevesinde analiz edilmiştir.

Öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi belirlendikten sonra, öğretmenlerden veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formları hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, örneklemde yer alan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ders etkinlikleri gözlemlenmiştir. Görüşmeler için öğretmenlerden randevular alınmış, okullarda sessiz bir ortam (idareci odaları vb.) sağlanarak görüşmeler bire bir yapılmıştır. Katılımcılara, görüşmelerin ses kaydına alınmasına ilişkin onayları sorulmuş; izin veren öğretmenlerin görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, izin vermeyen öğretmenlerin yanıtları ise araştırmacılar tarafından görüşme formuna not edilmiştir. Görüşmelerin süresi 6 ila 30 dakika arasında değişmiş, ortalama görüşme süresi yaklaşık 11 dakika olmuştur. Ayrıca görüşme sürecinde, ortam koşullarının görüşmeleri olumsuz etkilememesine özen gösterilmiştir.

Aynı şekilde görüşme yapılan öğretmenlerden 12 öğretmenin izni alınarak ders etkinlikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya dâhil olan 12 öğretmen sınıf ortamında hayat bilgisi dersinde gözlemlenmiştir. Gözlem süreleri öğretmenin bir ders saati ile sınırlıdır. Böylece toplamda 12 ders saati ayrı ayrı gözlemlenmiştir. Gözlem verileri araştırmacı tarafından gözlem esnasında yarı yapılandırılmış forma notlar halinde kaydedilmiştir. Kaydedilen notlar araştırmacılar tarafından düzenlenerek her bir öğretmen için ayrı ayrı metin haline getirilmiş ve toplamda 24 sayfalık bir veri elde edilmiştir.

Doküman incelemeleri, görüşmeler ve gözlemler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtları ve veriler eksiksiz biçimde yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Araştırmadan elde edilen tüm verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, verilerin temalar ve kodlar aracılığıyla kavramsallaştırılması ve yorumlanması esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu süreçte belirlenen tema, alt tema ve kodlar tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca gözlem ve görüşme bulgularının daha anlaşılır hale getirilmesi amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak için öğretmenler kısaltmalarla numaralandırılmıştır (Ö1, Ö2, ...Ö19, ...Ö25, ...Ö30 vb.).

Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık

Araştırma için etik kurul izni alınması ile birlikte kullanılan doküman inceleme, gözlem ve görüşme formlarının kapsam, yapı ve dil geçerliği Eğitim Bilimleri alanında görev yapan beş öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu nedenle veri toplama araçlarının, kapsam, yapı ve dil geçerliliği açısından güçlü bir nitelik içermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın kapsamı, ele alınan konu ve araştırma sorularıyla uyumlu olacak şekilde belirlenmiş, farklı yöntemler sayesinde daha kapsamlı bir veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Yapısal açıdan, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler bölümleri arasında mantıksal bir bütünlük sağlanmış; her bölüm, araştırmanın amaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Dil açısından ise, görüşme sorularının, gözlenecek davranışların ve dokümanda incelenecek hususların açık ve anlaşılır olması, ayrıca verilerdeki anlatımın akıcı, açık ve bilimsel dile uygun olması, bulguların ve sonuçların doğru biçimde yorumlamasına olanak tanınması sağlanmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için, iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde içerik analizi yapılmış ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Birden fazla kodlayıcının bağımsız ve tutarlı kodlamalar yapması güvenilirliği artırdığından (Baltacı, 2017), güvenilirlik seviyesini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik analizi formülü kullanılmıştır:

“Güvenirlik = (Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)) × 100” formülünde doküman inceleme, görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen kod sayıları ayrı ayrı yerine konulduğunda;

Doküman inceleme için: Güvenirlik = $18 \div (18+2) \times 100 = \%90$ olarak,

Görüşme için: Güvenirlik = $60 \div (60+6) \times 100 = \%91$ olarak,

Gözlem için: Güvenirlik = $27 \div (27+4) \times 100 = \%87$ olarak hesaplanmıştır.

Miles ve Huberman'a (1994) göre, iç tutarlılığı gösteren değerin en az %80 düzeyinde olması gerekmektedir.

Bu ölçüte dayanarak, gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden elde edilen verilerin güvenilir olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarının azaltılması, katılımcı teyidi, yöntem üçgenlemesi, amaçlı örneklem kullanımı, katılımcıların ayrıntılı biçimde tanıtılması, araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde aktarılması ve bulguların başka araştırmacılar tarafından incelenmesi gibi yöntemler uygulanmıştır (Başkale, 2016). Araştırma süresince veri toplama için yeterli zaman ayrılarak katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmış; araştırmacılar çalışma ortamında yeterince bulunarak ve katılımcılara araştırmanın amacı açıkça ifade edilerek önyargıların en aza indirilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşme verileri ve ses kayıtları katılımcılarla paylaşılmış ve yanıtların doğruluğu kendilerinden teyit edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini artırmak için doküman inceleme, görüşme ve gözlem olmak üzere birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada maksimum çeşitlilik esasına dayalı amaçlı örneklem tercih edilmiş ve örneklemin özellikleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Yöntem bölümünde araştırma süreci ayrıntılı olarak tanımlanmış, elde edilen veriler ve bulgular üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız biçimde analiz edilmiştir. Tüm bu süreçler, çalışmanın inandırıcılığını güçlendirmeyi hedeflemiştir.

Tablo 3. HBDÖP'ün temel yaklaşımı ve özel amaçları ve uygulama esasları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Temel Yaklaşım ve Özel Amaçlar	İlerlemecilik	Disiplinler Arası	5
		Bütüncül	3
		Beceri Temelli	3
		Öğrenme Yaşantıları	2
		Bilim ve Sanat	2
		Teknoloji	2
		Rehberlik Etme	1
		Manevi Değer	3
		Öğretim Yöntem ve Teknikleri	11
		Öğrenciye Görelik	9
Uygulama Esasları	İlerlemecilik	Bütüncül	8
		Süreç Değerlendirme	7
		Disiplinler Arası	5
		Aktif Katılım	4
		Kalıcı Öğrenme	3
		Geleneksel Yöntemler	8
		Uzman	1
		Rol Model	1
		Özgür Düşünce	1
		Aktif Katılım	1

Bulgular

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Dayandığı Eğitim Felsefesi veya Felsefelerine İlişkin Bulgular

Söz konusu program, “HBDÖP” ve “Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Alanları” olmak üzere iki temel bölümden meydana gelmektedir. Sınıf düzeylerine ait öğrenme alanları ilköğretimin ilk üç sınıfını başlıklar halinde ele almaktadır. Program ana başlığı ise temel yaklaşım ve özel amaçlar, uygulanmasına ilişkin esaslar, öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, süreler, kitap özellikleri ve programın yapısı alt başlıklarından oluşmaktadır. Birinci sınıf HBDÖP’ün eğitim felsefesini belirlemek adına; HBDÖP’ün *Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları, HBDÖP’ün Uygulanmasına İlişkin Esaslar, Programlar Arası Bileşenler, İçerik Çerçevesi, Öğrenme Kanıtları, Öğrenme-Öğretme Yaşantıları, Farklılaştırma* ve birinci sınıf düzeyine ait öğrenme alanları başlıkları doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlarına İlişkin Bulgular

Temel yaklaşım ve özel amaçların bulunduğu bölümdeki cümleler incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre tema, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, alt temalar ve kodlara ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, HBDÖP’ün temel yaklaşımı ve özel amaçlarının ağırlıklı olarak ilerlemeci eğitim felsefesi doğrultusunda şekillendiği belirtilebilir. İlerlemecilik alt temasında öne çıkan kodlardan disiplinler arası, programın farklı bilgi alanlarını ilişkilendirerek öğrencilerin bütüncül öğrenme deneyimleri kazanmasına önem verdiğini ortaya koymaktadır. Bütüncül ve beceri temelli kodları ise, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerine değil, bu bilgiyi günlük yaşamda kullanabilecekleri becerilere dönüştürmelerine odaklanıldığını göstermektedir. Öğrenme yaşantıları, teknoloji, bilim ve sanat kodları, programın öğrencilere yaşamla bağlantılı, çağdaş ve yaratıcı öğrenme ortamları sunmayı amaçladığını yansıtmaktadır.

Ayrıca rehberlik etme kodu, öğretmenin öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinde rehber rolünü vurgulamaktadır. Yeniden kurmacılık ile ilerlemeciliğin birçok ortak unsur barındırdığı bilinmekle birlikte, yeniden kurmacılık toplumsal dönüşüm ve toplumun yeniden inşası gibi daha kapsayıcı ve radikal bir hedefi merkeze almaktadır. HBDÖP’te toplumsal değişime ve dönüşüme yönelik bazı vurgular yer almakla birlikte, programın temel yöneliminin doğrudan ve sistematik bir toplumsal yeniden yapılandırma hedefi üzerine inşa edilmediği görülmektedir. Bu nedenle elde edilen bulgular, programın yeniden kurmacılıkla belirli noktalarda ilişkilendirilebileceğini, ancak baskın felsefi yönelimin ilerlemecilik çerçevesinde değerlendirilmeye daha uygun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, daimicilik temasına ilişkin manevi değer kodu, programın yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda kültürel ve ahlaki değerleri de önceleyen çok boyutlu bir anlayışa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İlerlemecilik alt temasına uygun kodları oluşturan cümlelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yeniden oluşturulan HBDÖP ile ilkökul çağındaki çocukların olgu, olay ve bilgileri bir bütün hâlinde algılayabilmesi için

hayat bilgisi dersi, disiplinler arası bir yaklaşım ile oluşturulmuştur.”

“HBDÖP beceri temelli program anlayışıyla hazırlanmıştır.”

“Öğretim programını geliştirme sürecinde dikkate alınan unsurlardan bazıları da bilim ve sanat konuları olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin bilim ile tanışmaları, günlük yaşamında teknolojiyi verimli ve güvenli kullanmaları, sanatı keşfetmeleri, yaratıcılıklarını ve araştırma becerilerini geliştirmeleri, hazırladıkları ürünleri sergilemeleri gibi hususlarda onlara rehberlik etmek amaçlanmıştır.”

Daimicilik alt temasındaki manevi değerlerle ilgili olarak program ifadelerinden biri şöyledir: *“HBDÖP ile kendini ve çevresini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, ailenin önemini ve toplumun değerlerini özümseyen, yaşadığı yeri ve ülkesini seven, çevresine ve doğaya karşı duyarlı, bilim ve sanatı önemseyen, araştırmacı, üretken, milli bilinç ve manevi değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.”*

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Esaslara Ait Bulgular

Bu bölümde HBDÖP’ün Uygulanmasına İlişkin Esaslar başlığında 16 maddelik bir açıklama yer almaktadır. Bu açıklamalardan sonra bölümde, Programlar Arası Bileşenler, İçerik Çerçevesi, Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme), Öğrenme-Öğretme Yaşantıları ve Farklılaştırma alt başlıkları yer almaktadır. Verilen 16 madde ve bu bölümün alt başlıkları birlikte analiz edilerek oluşturulan tema, alt tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, programın uygulama esaslarının ağırlıklı olarak ilerlemeci eğitim felsefesi yaklaşımını yansıttığını göstermektedir. Bu alt tema altında en yüksek frekansa sahip olan öğretim yöntem ve teknikleri, programın öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrenme sürecini zenginleştirmeyi amaçladığını ortaya koymaktadır. Öğrenciye görecelik ve bütüncül kodları, öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişim özelliklerine göre düzenlendiğini ve farklı disiplinlerin bütüncül bir anlayışla ele alındığını göstermektedir. Süreç değerlendirme, öğrenme sürecine odaklanıldığını ve yalnızca sonuç odaklı değil, öğrencinin gelişimsel ilerlemesini dikkate alan ölçme-değerlendirme anlayışının benimsendiğini işaret etmektedir. Ayrıca disiplinler arası ve aktif katılım kodları, programın öğrencileri öğrenme sürecine etkin biçimde dâhil ederek bilgiyi yaşamla ilişkilendirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Kalıcı öğrenme kodu ise, edinilen bilgilerin uzun vadede davranışa dönüşmesini sağlayacak uygulamaların önemsendiğini yansıtmaktadır.

Bununla birlikte, esasicilik temasında yer alan geleneksel yöntemler, öğretim sürecinde zaman zaman klasik yöntemlere de başvurulduğunu göstermektedir. Geleneksel yöntemler ifadesiyle esasici eğitim anlayışında yaygın olarak kullanılan anlatım, soru-cevap, tekrar, ezber ve öğretmen merkezli aktarım gibi öğretim yöntemleri kastedilmektedir. Bu yöntemler, bilgi aktarımını ve öğretim programına bağlı sistematik öğretimi önceleyen klasik öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Ayrıca uzman ve rol model kodları, öğretmenin bir uzman ve örnek kişi olarak konumlandırıldığı durumların varlığını ortaya koymaktadır. Yeniden kurmacılık temasındaki aktif katılım ve özgür düşünce kodları ise, programda eleştirel ve yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesine

yönelik sınırlı da olsa bir vurgu yapıldığını göstermektedir. İlerlemecilik alt temasına ait açıklamalardan bazıları şunlardır:

“Programda yer alan öğrenme-öğretme yaşantıları; öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandıran, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet eden, farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer veren, disiplinler arası ilişkileri görmeyi kolaylaştıran kapsamlı bir çerçevede sunulmuştur.”

“Disiplinler arası ilişkilendirmeler programda “içerik çerçevesi, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma” bölümleri öğrenci düzeyine uygun şekilde hazırlanmıştır.”

“Programda içerik, öğrenme çıktılarından bağımsız birer bilgi yığını olarak değil öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrencilerin konuya ilişkin bilgi, beceri ve değer kazanmalarını sağlamak için sistemli bir bütün olarak ele alınmıştır.”

“Daha üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde portfolyo, e-portfolyo, sınıf içi performans ve proje görevleri ile bu görevler kapsamında oluşturulan ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin özgün ürün oluşturma ve sentez becerilerinin geliştirilmesi amacıyla broşür, poster, afiş gibi etkinliklerin yanı sıra sanal pano ve sunum gibi dijital uygulama ve araçlarla ölçme ve değerlendirme süreci zenginleştirilmiştir.”

“Bu süreçte okul içi öğrenme ortamları (sınıf, okul kütüphanesi, laboratuvarlar, beceri ve tasarım atölyeleri, okul bahçesi vb.) ile okul dışı öğrenme ortamlarından da (tarihî mekânlar, anıtlar, millî parklar, arkeolojik kazı alanları, sergiler, kütüphaneler, müzeler, kültür merkezleri, bilim ve sanat merkezleri, araştırma enstitüleri, resmî ve özel kurum ile kuruluşlar vb.) yararlanılması, öğrencilerin okul ile yaşam arasında bağ kurmalarını sağlayacaktır.”

Esasılık alt temasına uygun açıklamalardan bazıları şunlardır:

“Bu stratejiler kapsamında anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, yaratıcı drama, bireysel çalışma, grup çalışması, beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, benzetim, eğitsel oyunlar, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezisi, proje vb. öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.”

“Öğrenme-öğretme uygulamalarında öğretmenler; gerektiğinde öğrencilere kaynaklık eden bir “uzman”, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeye ve yönlendirmeye yardımcı bir “rehber” ve ders kapsamındaki öğrenme çıktılarına nasıl yer verildiğini gösteren bir “rol model” olmalıdır. Geleneksel öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle birlikte altı şapkalı düşünme, görüş geliştirme, istasyon gibi öğretim tekniklerinden ve eğitsel oyunlardan yararlanmalıdır.”

“Temel beceri ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi için boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı ve doğru yanlış maddelerinden oluşan çalışma yapıları önerilmiştir.”

Bu açıklamalarda hem geleneksel uygulamalara yer verilirken hem de ilerlemeci eğitim felsefesine uygun açıklamalar da yer almaktadır. Bunların yanı sıra yeniden kurmacılık alt temasına uygun açıklama ise bölümde şu şekilde yer almaktadır: “Öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce

“Araştırma ve sorgulama, deney, gözlem gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla zümre öğretmenler kurulu tarafından planlanmalı ve işletilmelidir.”

“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyalleri (bilgi notu, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, okuma parçaları vb.) yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır.”

paylaşılabilir, sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin desteklendiği bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır.”

Birinci Sınıf “Ben ve Okulum” Öğrenme Alanına Ait Bulgular

Bu öğrenme alanında öğrencilerden öğretmenlerini, arkadaşlarını, sınıfını ve okulunu tanımaları beklenmektedir. Bununla birlikte kendi fiziksel özelliklerine ve duygularına ait açıklamalar yapmaları da beklenmektedir. Ben ve okulum öğrenme alanına 24 ders saati ayrılmıştır. Programda yer alan dört öğrenme çıktısı, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) ve öğrenme-öğretme yaşantıları incelenerek öğrenme alanının eğitim felsefesi belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve eğitim felsefesinin ne olduğuna dair analizler Tablo 4’te verilmiştir.

Eğitim felsefelerinin belirlenmesinde ölçüt listeleri ve tematik göstergeler temel alınmıştır. Bu göstergeler doğrultusunda analiz yapılmış, her bir öğrenme çıktısındaki yöntem, teknik, öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme ortamının niteliği ve değerlendirme biçimi ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre Tablo 4 incelendiğinde, ilerlemeciliğe ilişkin kodlar oluşturulurken, öğrenme-öğretme yaşantılarında öğrenciyi aktif kılan, deneyime dayalı, iş birlikli, problem çözmeye ve gözleme dayalı yöntemlerin bireysel öğrenme yaşantılarını merkeze alacak biçimde kullanılması dikkate alınmıştır. Canlandırma, gözlem yapma, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, tartışma, örnek olay, sınıf içi ve dışı oyunlar, konuşma halkası gibi teknikler hem ilerlemecilik hem de yeniden kurmacılıkta yer alabilmekle birlikte, bu çalışmada söz konusu tekniklerin öğrencinin kişisel deneyimi, ilgileri ve bireysel gelişimi doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir. Bu yönüyle, esasici ve daimici felsefelerde baskın olan öğretmen merkezli bilgi aktarımı, katı disiplin anlayışı ve ezber temelli öğrenme yaklaşımlarından belirgin biçimde ayrılmaktadır. Ayrıca elde edilen öğrenme çıktılarında, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde öne çıkan toplumsal sorunlara eleştirel bakış geliştirme, toplumsal dönüşüm ve sosyal adalet odaklı açık vurguların sınırlı düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Bu nedenle “Ben ve Okulum” öğrenme alanının felsefi yöneliminin, ağırlıklı olarak ilerlemeci bir anlayış çerçevesinde yapılandırıldığı ifade edilebilir.

Birinci Sınıf “Sağlığım ve Güvenliğim” Öğrenme Alanına Ait Bulgular

Bu öğrenme alanında öğrencilerden sağlıklı yaşam ve güvenli ortama dair yetkinliklerini ve becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Programda bu öğrenme alanına 24 ders saati ayrılarak, temel becerilerle birlikte mahremiyet, özgürlük, sağlıklı yaşam, saygı, sorumluluk ve temizlik gibi değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilebilir. Sağlığım ve güvenliğim öğrenme alanındaki; öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve eğitim felsefesine dair analizler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve öğrenme kanıtlarına ait eğitim felsefesi analizi

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktıları	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Öğrenme Kanıtları	Eğitim Felsefesi
Ben ve Okulum	1. Öğretmeni ve arkadaşlarıyla tanışabilme	Gözlem yapma ve paylaşma, Canlandırma tekniği, Anlatım, Sözlü ve sözsüz etkileşim, İstop ve örümcek ağı, Örnek olay.	Kontrol listesi	İlerlemecilik
	2. Okul ortamını tanıyabilme	Fark etme, Tanıtım, Sınıf içi ve dışı oyunlar, Buz kırma etkinliği, Dönüt ve pekiştirme, Gözlem.	Kontrol listesi	İlerlemecilik
	3. Sınıf ve okul ortamında kurallara uygun davranabilme	Fark etme, Beyin fırtınası, İşbirlikli öğretim, Grup etkinlikleri, Örnek olay, Panoda sergilenme.	Öz değerlendirme formu	İlerlemecilik
	4.Fiziksel özelliklerini ve temel duygularını açıklayabilme	Resim yapma, Fark etme, Konuşma halkası, Kartopu, Kendini keşfet, Kukla oyunları, Pandomim.	Gözlem formu	İlerlemecilik
Sağlığım ve Güvenliğim	1. Sağlıklı büyüme ve gelişme için yapması gerekenleri belirleyebilme	Örnek inceleme, İlgili video sunumu, Beyin fırtınası, Kum saati, Soru-cevap, Küçük grup tartışması, Kavram haritası, Slogan üretme.	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı.	İlerlemecilik
	2. Kişisel alanının sınırlarını belirleyebilme	Fark etme, Rol oynama, Hulahop oyunu, Örnek olay, Soru-cevap, Görseller, Materyaller.	Kontrol listesi, Gözlem formu	İlerlemecilik
	3. Temel trafik kurallarına uygun davranabilme	Dikkat çekme, Görsel kartlar, Görsel kavram haritaları, Materyaller, Rol oynama, Canlandırma, Eşleştirme kartları, Eğitici oyunlar.	Kontrol listesi, Gözlem formu	İlerlemecilik
	4. Acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme	Dikkat çekme, İçerik sunumu, Fikir taraması, Beyin fırtınası, İlgili video sunumu, Bilgi kartı hazırlama, Drama, Rol oynama.	Öz değerlendirme formu	İlerlemecilik
Ailem ve Toplum	1. Aile olmanın önemini fark edebilme	Konuşma halkası, Vızıltı grupları, Tek cümlelik özetler, Eğitici içerikler, Tartışma, Performans görevi.	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı.	İlerlemecilik
	2. Aile yaşamında nezaket ve görgü kurallarına uygun davranabilme	Soru-cevap, Materyaller, Örnek olay, Canlandırma.	Anekdot kaydı.	İlerlemecilik
	3. Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını çözümleyebilme	Soru-cevap, Görsel kartlar, Görsel kavram haritası.	Eşleştirme kartları.	İlerlemecilik
Yaşadığım Yer ve Ülkem	1. Yaşadığı yerin ve ülkemizin genel özelliklerini açıklayabilme	Anlatım, Soru-cevap, Eğitici videolar, Kavram haritası, Bilgi kartı.	Akran değerlendirme formu.	İlerlemecilik
	2. Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı'nın önemini ifade edebilme	Anlatım, Eğitici dijital içerik, Deneyim paylaşımı, Konuşma biletlere, Konuşma halkası, Ürün hazırlama.	Portfolyo	İlerlemecilik
	3. Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatıyla ilgili bilgileri ifade edebilme	Anlatım, Eğitici dijital içerik, Performans görevi, Ürün hazırlama.	Dereceli puanlama anahtarı.	İlerlemecilik
	4. Millî gün ve bayramlarda yaşadığı duyguları ifade edebilme	Anlatım, Eğitici dijital içerik, Deneyim paylaşımı, Pano çalışması, Konuşma halkası, Ürün hazırlama.	Portfolyo	İlerlemecilik
	5. Dinî gün ve bayramlarda yaşadığı duyguları ifade edebilme	Anlatım, Eğitici dijital içerik, Deneyim paylaşımı, Pano çalışması, Ürün hazırlama.	Portfolyo	İlerlemecilik
Doğa ve Çevre	1. Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme	Gözlem, Soru-cevap, Konuşma halkası, Öğrenme günlükleri, Resim, Fotoğraf çekme, Canlandırma, Rol Oynama, Ürün hazırlama.	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı.	İlerlemecilik
	2. Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme	Eğitici içerik sunumu, Gözlem, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Ürün hazırlama.	Çalışma yaprakları, Portfolyo.	İlerlemecilik
	3. Afet türlerini tanıyabilme	Eğitici içerik sunumu, Gözlem, Fikir taraması, Tek kelimelik tamamlama soruları, Ürün hazırlama.	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı.	İlerlemecilik
	4. Geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilme	Beyin fırtınası, Eşleştirme kartları, Eğitici içerik sunumu, Soru-cevap, Ürün hazırlama, Grup proje görevi, Öğrenme galerisi.	Gözlem formu, Grup değerlendirme formu, Akran değerlendirme formu.	İlerlemecilik

Tablo 4. Devam ediyor.

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktıları	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Öğrenme Kanıtları	Eğitim Felsefesi
Bilim, Teknoloji ve Sanat	1. Bilimle ilgili merak ettiklerini sorabilme	Deney, Eğitici içerik sunumu, Soru kutusu, Soru turu, STEAM etkinlikleri.	Öğrenme günlükleri, Bütüncül dereceli puanlama anahtarı,	İlerlemecilik
	2. Teknoloji ile ilgili merak ettiklerini sorabilme	Örnek olay, Eğitici içerik sunumu, Akvaryum, Mektup/telgraf, STEAM etkinlikleri.	Öğrenme günlükleri, Kontrol listesi.	İlerlemecilik
	3. Sanatla ilgili merak ettiklerini sorabilme	Örnek olay, Eğitici içerik sunumu, STEAM etkinlikleri, Ürün oluşturma.	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, Kontrol listesi.	İlerlemecilik

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme-öğretme yaşantılarında ilk olarak dikkat çekme etkinlikleri ile konulara giriş yapıldığı belirtilebilir. Bu etkinliklerde öğrencinin sürece katılması fikir yürütmesi için içerik sunumlarına, beyin fırtınasına, örnekler üzerinde incelemelere ve eğitici oyunlara yer verilmektedir. Öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklere yer verilmeyle birlikte dur-geç, anlamını bul gibi eğitici oyunlarında öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması beklenmektedir. Öğrencilerin ürün hazırlamaları ve hazırladıkları ürünler üzerinden de dereceli puanlama anahtarları kontrol ve gözlem formları ile ölçme değerlendirmenin gerçekleştirilmesi istenmektedir.

Birinci Sınıf “Ailem ve Toplum” Öğrenme Alanına Ait Bulgular

“Ailem ve Toplum” öğrenme alanında öğrencilerden aile bütünlüğü, mahremiyet, merhamet, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu hususta ailenin önemi, ailedeki nezaket kuralları, görev ve sorumlulukları içeren üç öğrenme çıktısı belirlenmiştir. Programda yer alan bu öğrenme çıktılarının işlenmesi için ise 20 ders saati verilmektedir. Ailem ve toplum öğrenme alanındaki; öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve eğitim felsefesine dair analizler Tablo 4’te verilmiştir.

Birinci Sınıf “Yaşadığım Yer ve Ülkem” Öğrenme Alanına Ait Bulgular

“Yaşadığım Yer ve Ülkem” öğrenme alanında öğrencilerden, ülkemizin genel özelliklerini, bayrağımızı, Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatını, milli ve dini günlerin özelliklerini bilmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda programda 28 ders saatinde çalışkanlık, özgürlük, sabır, saygı, vatanseverlik gibi değerlerin benimsetilerek milli ve manevi değerlere farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır. Programda öğrenme-öğretme yaşantıları hazırlanırken öğrencilerin daha önce konu ile ilgili temel bir birikiminin olduğu varsayarak konu ile ilgili sorular sorularak görsellerle cevap vermeleri istenebilir. Bu öğrenme alanı ile ilgili olarak da programda, daha önce katıldıkları milli ya da dini bayramlardaki anılarını anlatmaları istenerek konuya bir geçiş yapılabileceği belirtilmektedir.

Yaşadığım yer ve ülkem öğrenme alanındaki; öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve eğitim felsefesine dair analizler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrenme çıktılarının bilgi ve duygu ifade edebilme, özellik açıklama gibi beceriler üzerinde şekillendiği belirtilebilir. Bu becerileri gerçekleştirebilmesi için öğrenme yaşantılarında anlatım yöntemi ile birlikte kısa film, belgesel, animasyon, infografik, fotoğraf ve video gibi eğitici dijital içerik sunumlarının olduğu da ifade edilebilir. Anlatımın bu gibi yöntem ve tekniklerle pekiştirilerek öğrencilerin çıkarım yapmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte öğrencilere performans görevleri verilerek ürün yapmaları beklenmektedir. Böylece sunuş, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim

stratejilerinin tamamının kullanılması istenmektedir. Tüm öğretim stratejileri ve akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı ve portfolyo gibi değerlendirme yöntemleri de kullanılarak öğrenciyi ve öğretmeni sürece aktif bir şekilde katmak istenmektedir.

Birinci Sınıf “Doğa ve Çevre” Öğrenme Alanına Ait Bulgular

“Doğa ve Çevre” öğrenme alanında öğrencilerden, yakın çevresinde ve doğadaki olayları gözlemlemeleri ve karşılaştırmaları gibi beceriler beklenmektedir. Bu doğrultuda programda 24 ders saatinde dört öğrenme çıktısı çalışılarak duyarlılık, merhamet, saygı, sevgi, sorumluluk ve temizlik gibi değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programda doğa ve çevre ile ilgili öğrenme çıktılarına uygun öğrenme-öğretme yaşantıları oluşturulurken öğrencilerin doğa ve çevreye ilişkin birtakım gözlemleri olduğu kabul edilerek eğitici materyallerle ön bilgilerinin incelenebileceği belirtilmektedir. Bu ön bilgilerden hareketle öğrencilerden konular ile ilgili çıkarım yapmaları istenerek konu ile köprü kurulabileceği de belirtilmektedir. Doğa ve çevre öğrenme alanındaki; öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve eğitim felsefesine dair analizler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme çıktılarının tanıma, sınıflandırma, karşılaştırma ve gözlem yapma gibi beceriler üzerinde şekillendiği belirtilebilir. Bu becerileri gerçekleştirebilmesi için öğrenme yaşantılarında özellikle kısa film, belgesel, animasyon, infografik, fotoğraf ve video gibi eğitici dijital içerik sunumlarının her öğrenme-öğretme yaşantısında kullanıldığı belirtilebilir. Bununla birlikte konuya ilişkin öğrencilerden gözlem yapmaları, fikir yürütmeleri, çıkarım yapmaları için fikir taraması, beyin fırtınası ve soru cevap yöntem ve tekniklerinin kullanılabileceği ifade edilmektedir. Özellikle öğrencileri daha da aktif kılabilme adına grup proje görevleri ve afiş, pano hazırlama gibi ürün hazırlamaları da beklenmektedir. Yapılması beklenen öğrenme-öğretme yaşantılarına uygun olarak da gözlem formu, grup değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, çalışma yapıtları, portfolyo ve bütüncül dereceli puanlama anahtarı gibi yöntemlerle öğrenme kanıtlarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Birinci Sınıf “Bilim, Teknoloji ve Sanat” Öğrenme Alanına Ait Bulgular

Bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanında öğrencilerden, merak etmeleri ve soru sormaları beklenmektedir. Öğrencilerin bilim, teknoloji ve sanat ile ilgili merak ettikleri konulardan oluşan üç öğrenme çıktısı bu bölümde yer almaktadır. Programdaki öğrenme çıktılarının öğrencilere kazandırılması için 18 ders saati ayrılmıştır. Öğrencilerin teknolojik ürünler, resim ve müzik hakkında farkındalıklarının olduğu varsayılarak teknolojik ürünlerle ve sanatsal

faaliyetlerle ilgili sorular sorularak öğrenme-öğretme sürecine geçiş sağlanabileceği belirtilmektedir. Bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanındaki; öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve eğitim felsefesine dair analizler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, bilim, teknoloji ve sanatla ilgili öğrenme çıktılarının birbirleri ile paralel olarak hazırlandığı belirtilebilir. Bu nedenle öğrenme-öğretme yaşantılarının da birbirleri ile paralel olduğu ileri sürülebilir. Öğrenme yaşantılarında özellikle kısa film, belgesel, animasyon, infografik, görseller, fotoğraf ve video gibi eğitici içerik sunumlarının, soru-cevap yönteminin ve STEAM etkinliklerinin her öğrenme-öğretme yaşantısında kullanıldığı belirtilebilir. Öğrenme yaşantılarına paralel olarak ise bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ve öğrenme günlüklerini ölçme ve değerlendirmede kullanılabileceği de belirtilmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine Yönelik Görüşleri

Birinci sınıf HBDÖP’ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde kazandırılmak istenen davranışların, programın eğitim felsefesine uygunluğunu belirlemek adına öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler analiz edilerek HBDÖP’de eğitim felsefelerine dair ne gibi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri olduğuna yönelik kodlar oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf HBDÖP’ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yönelik görüşlerine ilişkin analizler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’teki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu hayat bilgisi öğretim programının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini programın felsefesiyle uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin HBDÖP’ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, öğrenme alanları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve öğrenme kanıtlarına yönelik görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Öğrenme Çıktılarının/Süreç Bileşenlerinin Eğitim Felsefesi	İlerlemecilik	Günlük Yaşamla İlişki	Ö3, Ö6, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20, Ö29
		Öğrenci Merkezli	Ö12, Ö18, Ö25, Ö12, Ö27
		Üst Düzey Beceriler	Ö7, Ö19, Ö28
	Esasicilik	Milli ve Manevi Değerler	Ö5, Ö11, Ö20, Ö27
		Temel Becerilerin Kazandırılması	Ö7, Ö16, Ö18, Ö24
Öğrenme Alanlarının Felsefesi	İlerlemecilik	Bilgi Aktarımı	Ö2, Ö12
		Toplumsal Dönüşüm	Ö20, Ö29
		Sosyal Sorumluluk	Ö7, Ö11
	Esasicilik	Yetersiz Program	Ö23
		Geleneksel Değerlerin korunması	Ö20
Öğrenme-Öğretme Yaşantılarının Felsefesi	İlerlemecilik	Öğrenciye Görelik	Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö26
		Günlük Yaşamla İlişki	Ö8, Ö9, Ö12, Ö18
		Deneyimle Öğrenme	Ö9, Ö25
	Esasicilik	Süre Yetersizliği	Ö6, Ö22
		Bilgi Aktarımı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö20
Öğrenme Kanıtlarının Felsefesi	İlerlemecilik	Temel Becerilerin Kazandırılması	Ö3, Ö28
		Yüzeysel içerik	Ö23
		Köklerden Geleceğe	Ö13
	Esasicilik	Öğrenciye Görelik	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö21, Ö28
		Günlük Yaşamla İlişki	Ö10, Ö21, Ö22, Ö29
Öğrenme-Öğretme Yaşantılarının Felsefesi	İlerlemecilik	Aktif Öğrenme	Ö8, Ö9, Ö13, Ö25
		Öğrenci Merkezli	Ö7, Ö8, Ö13, Ö25
		Sosyal Duygusal Beceriler	Ö8, Ö13
	Esasicilik	İş Birliği	Ö9, Ö19
		Hazır bulunuşluk Uyumsuzluğu	Ö18, Ö20, Ö30
Öğrenme Kanıtlarının Felsefesi	İlerlemecilik	Çevreye Uyumsuzluk	Ö6, Ö20
		Temel Becerilerin Kazandırılması	Ö2, Ö15, Ö19, Ö24,
		Bilgi Aktarımı	Ö2, Ö21
	Esasicilik	Toplumsal Değişim	Ö28
		Süre Dayalı	Ö13, Ö24, Ö25, Ö28
Öğrenme Kanıtlarının Felsefesi	İlerlemecilik	Gözlem Formu	Ö4, Ö10, Ö12, Ö28
		Çocuğa Görelik	Ö7, Ö21, Ö24, Ö25
		İşbirliği	Ö8, Ö13
	Esasicilik	Çok Yönlü	Ö27, Ö29
		Hazırbulunuşluk Uyumsuzluğu	Ö1, Ö5, Ö6, Ö22, Ö30
Öğrenme Kanıtlarının Felsefesi	İlerlemecilik	Süre Yetersizliği	Ö2, Ö5, Ö6, Ö22
		Geleneksel Yöntemler	Ö9, Ö16, Ö20, Ö26
		Okul Dışı Toplumsal Bağ	Ö2, Ö30
	Esasicilik		

Analiz sonucunda en yoğun eğilim, öğrenci merkezli, deneyim temelli öğrenmeyi önceleyen ilerlemecilik felsefesi doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, programın öğrencilerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmeyi desteklediğini, öğrenme süreçlerinde etkin katılım sağladığını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini vurgulamışlardır. Bu durumu, Ö7'nin *"Sadece akademik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır"* ifadesi açık biçimde desteklemektedir. Bu görüş, ilerlemeci yaklaşımın yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal gelişimi de merkeze almasıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde, Ö19'un *"Öğrenme çıktıları kendi yaşamlarında uygulama fırsatı yakalar... yaşam becerisine dönüştürür"* ifadesi, programın öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirme çabasına işaret etmektedir. Bu tür ifadeler, ilerlemeci eğitim felsefesinin deneyimsel öğrenme ve yaşamla bağlantı ilkelerini yansıtan somut örnekleri olarak belirtilebilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bir kısmı esasicilik eğilimli görüşler bildirmiştir. Bu görüşlerde temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, yapılandırılmış bir program anlayışı ve milli-manevi değerlerin vurgusu ön plandadır. Esasiciliği destekleyen bu eğilimler, programın kimi bileşenlerinde kalıcılığı ve kültürel aktarımı önceleyen bir yönün de bulunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, öğretmenler programın sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda ortak toplumsal değerlerin aktarımını da önemsediklerini belirtmişlerdir. Böylece, HBDÖP'ün ilerlemeci yapısına rağmen, öğretmen algılarında geleneksel unsurların da yer yer korunduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler ise, programda yeniden kurmacılık felsefesine dayalı özellikler bulunduğunu vurgulamıştır. Bu görüşler, bireyde toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi ve öğrencilerin toplumsal dönüşüme katkı sunacak şekilde yetiştirilmesi gereğine odaklanmaktadır. Örneğin, Ö29'un *"Kazandırılmak istenen davranışlar, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri çocuğun topluma uyum sağlaması veya toplumsal yaşamın gerektirdiği davranışları kazanmasını sağlamaktadır"* ifadesi, yeniden kurmacılığın sosyal değişim ve uyum vurgusuyla örtüşmektedir. Bu yönüyle HBDÖP'ün, bireyin topluma aktif katılımını destekleyen sosyal sorumluluk odaklı bir yön taşıdığı görülmektedir.

Sınırlı sayıda öğretmen, programın sadeleştirilmiş yapısını ve değişime mesafeli tutumunu olumlu değerlendirerek, bu yaklaşımı daimicilik felsefesinin evrensel ve değişmez doğrulara odaklanması ile ilişkilendirmiştir. Buradaki analitik bağ, öğretmenlerin programın temel bilgi ve değerlerin korunmasına öncelik veren yapısını, öğretmen merkezli bilgi aktarımı, değişmez öğretim programı içeriği ve toplumsal değerlerin aktarımı gibi daimicilik göstergeleriyle ilişkilendirmeleri üzerinden kurulmuştur. Ö23'ün *"Daha da çeşitlenebilir, detaylarına inebilir, detaylı olması gerekiyor, biraz sade kalmış"* ifadesi ise, programın mevcut yapısını sınırlı ve sabit bilgi aktarımı olarak değerlendirdiğini ve dolayısıyla ilerlemeci ya da yeniden kurmacı felsefelerin önerdiği esnek, öğrenci merkezli ve uygulama ağırlıklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, programın öğrenme çıktılarının bazı öğretmenler tarafından daha kapsamlı, esnek ve derinlemesine bir yapı arz etmesi gerektiği değerlendirilmiş, ancak söz konusu yorumların sınırlı sayıda öğretmen tarafından yapılması, genel eğilimi temsil etmediğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu HBDÖP'ü ilerlemecilik ilkeleri doğrultusunda öğrenci merkezli, yaşamla bağlantılı ve beceri odaklı bir

program olarak gördüğü ifade edilebilir. Bununla birlikte, esasicilik ve yeniden kurmacılık unsurlarının da öğretmen algılarında belirli ölçüde yer bulduğu, bu durumun ise programın çok boyutlu bir felsefi temele sahip olduğuna işaret ettiği belirtilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarına Yönelik Görüşleri

Birinci sınıf HBDÖP'ün öğrenme alanlarının, programın eğitim felsefesine uygunluğunu belirlemek adına öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler analiz edilerek HBDÖP'de eğitim felsefelerine dair ne gibi öğrenme alanları olduğuna yönelik kodlar oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf HBDÖP'ün öğrenme alanlarına yönelik görüşlerine ilişkin analizler Tablo 5'te verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın öğrenme alanlarını genel olarak felsefesiyle tutarlı bulmaktadır. Ancak az sayıda öğretmen, sürelere, seviye uygunluğuna veya içeriğin yüzeyselliğine yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Öğretmen görüşlerinde en belirgin eğilimin ilerlemecilik felsefesi doğrultusunda şekillendiği belirtilebilir. Özellikle "öğrenciye görelilik", "günlük yaşamla ilişki" ve "deneyimle öğrenme" gibi kodlar öne çıkmıştır. Öğretmenler, öğrenme alanlarının öğrencilerin yaşantılarıyla doğrudan ilişki kurduğunu, içeriklerin çocuğun çevresiyle bağlantılı olduğunu ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunduğunu belirtmiştir. Bu durumu Ö9'un şu ifadesi açık biçimde ortaya koymaktadır: *"Dersin öğrenme alanlarındaki içerik, öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin doğal denge ve düzeninin tecrübe edilerek keşfedilmesine, kültürel yapımıza ve değerlerimize uygundur... Gezi, gözlem ve incelemeler bu yapılandırmayı desteklemektedir. Bu dersin konu alanı hayatın kendisi olduğu için oldukça geniştir... okulda, evde, sağlıkta, güvenlikte, ülkemizde ve doğada hayatır."* Bu ifade, ilerlemeci yaklaşımı öğrenmeyi yaşamla bütünleştirme ilkesini güçlü biçimde yansıtmaktadır. Benzer biçimde, Ö12'nin *"Uygundur. İçerik dersle alakalı. Hayata dair ve çocukların düzeyine göre kullanılabilir bir içerik."* ifadesi de öğrenci merkezli ve yaşantısal bir öğrenme sürecinin önemsendiğini göstermektedir. Bu tür ifadeler, öğretmenlerin HBDÖP'ü öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun, deneyime dayalı bir yapı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, ilerlemeciliğe dayalı olumlu değerlendirmeler arasında bazı eleştirel vurgular da dikkat çekmektedir. Ö6'nın *"Verilen sürelerin kısmen yeterli kısmen yetersiz olmasından dolayı tam uygun bulmuyorum... öğrenci merkezli öğrenme yaşantıları gerçekleştirilemiyor."* şeklindeki ifadesi, programın uygulama boyutunda zaman ve soyutluk sorunları nedeniyle ilerlemeci yapının tam olarak hayata geçirilemediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin felsefi uyumu kabul etmekle birlikte, pratik sınıf koşullarının bu uyumu zorlaştırdığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Diğer bir eğilim, esasicilik felsefesi bağlamında şekillenmiştir. Bazı öğretmenler, programın bilgi aktarımı ve temel becerilerin kazandırılması yönünden güçlü bir yapı sunduğunu belirtmiştir. Ö2'nin *"Kesinlikle... 22 yıllık öğretmenin ilk defa hayat bilgisi ve Türkçe'nin dolu dolu olduğu bir kitap önümüze koydular..."* ifadesi, öğretmenlerin içerik yoğunluğu ve bilgi aktarımını olumlu bir unsur olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, Ö23'ün *"Yüzeysel kaldığını, daha derinlemesine işlenmesi"*

gerektiğini” belirtmesi, esasiciliğin bir uzantısı olarak programın içerik derinliği açısından yetersiz görüldüğüne işaret etmektedir. Dolayısıyla, esasicilik temelli görüşlerde programın bilgi yönü takdir edilmekle birlikte, bazı öğretmenlerin içerik derinliği konusunda daha kapsamlı bir yapı beklentisi taşıdıkları ifade edilebilir.

Daha az sayıda olmakla birlikte, daimicilik felsefesi yönelimli görüşler de tespit edilmiştir. Ö13’ün “*Köklerden geleceğe diyerek yeni ve eskiyi bir arada yaşatma ve buluşturmayı hedeflediği için uygundur.*” ifadesi, programın kültürel süreklilik ve değer aktarımı boyutuna işaret etmektedir. Daimicilik felsefesi yönelimli bu açıklamanın HBDÖP’ün yalnızca çağdaş öğrenme yaklaşımlarını değil, aynı zamanda insanlığın mirası olan bilgi, beceri ve değerlerin korunarak yeni kuşaklara aktarılmasını amaçlayan esasicilik anlayışını da belirli ölçüde yansıttığı ifade edilebilir. Bu değerlendirmelere göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun HBDÖP’ün öğrenme alanlarını ilerlemeci bir anlayışla, öğrencinin yaşantısına dayalı, etkin katılımı destekleyen ve yaşamla bütünleşmiş bir yapıda gördüğü belirtilebilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik yönelimli değerlendirmeleri, programın sadece yenilikçi değil aynı zamanda kültürel ve bilgi temelli yönleriyle de öğretmenler tarafından algılandığını göstermektedir. Bu bağlamda, HBDÖP’ün çoklu eğitim felsefelerinden izler taşıyan bütüncül bir yapı sergilediği ileri sürülebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Yaşantılarına Yönelik Görüşleri

Birinci sınıf HBDÖP’ün öğrenme-öğretme yaşantılarının, programın eğitim felsefesine uygunluğunu belirlemek adına öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler analiz edilerek HBDÖP’de eğitim felsefelerine dair ne gibi öğrenme-öğretme yaşantıları olduğuna yönelik kodlar oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf HBDÖP’ün öğrenme-öğretme yaşantılarına yönelik görüşlerine ilişkin analizler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’teki öğretmen görüşleri incelendiğinde altı öğretmen hariç diğer öğretmenlerin tamamı HBDÖP’ün öğrenme-öğretme yaşantılarının programın felsefesiyle uyumlu olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen görüşlerinde baskın yönelimin ilerlemecilik felsefesi doğrultusunda olduğu belirtilebilir. Özellikle “öğrenciye görelilik”, “günlük yaşamla ilişki”, “aktif öğrenme”, “öğrenci merkezlik” ve “iş birliği” kodları, programın öğrenme yaşantılarında öne çıkan temel ilkeleri yansıtmaktadır. Öğretmenler, öğrenme süreçlerinin öğrencinin yaşantısına dayalı, etkileşimli ve katılımcı bir yapıda olduğunu; bu yönüyle hem akademik hem sosyal becerilerin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö7’nin “*Evet programın amaçlarına uygun olarak öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemler uygulanmaktadır. Bu yöntemler akademik bilgilerin yanında kişisel gelişimlerini de desteklemektedir.*” ifadesi, ilerlemeci yaklaşımın bilişsel gelişimin yanında duyuşsal ve sosyal gelişime de önem veren yönünü vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Ö8’in “*Çocukların öğrenci merkezli etkinlik yaparak akademik, sosyal ve duyuşsal becerilerin gelişimi için uygun.*” ifadesi, programın çok boyutlu öğrenme hedeflerini destekleyen ilerlemeci özelliklerini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı, öğrenme yaşantılarının günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunması nedeniyle programın öğrencinin yaşantısından kopuk olmadığını belirtmiştir. Bu yönüyle HBDÖP’ün, öğrencilerin

çevreleriyle etkileşimini teşvik eden ve öğrenmeyi gerçek yaşam bağlamına taşıyan bir yapıya sahip olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca “sosyal-duyuşsal beceriler” ve “iş birliği” vurgusu, programın toplumsal öğrenme ve etkileşimsel eğitim ortamlarını önemseyen yapısını desteklemektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ilerlemeci yaklaşımın uygulamada karşılaştığı güçlükleri dile getirmiştir. Özellikle hazırbulunuşluk uyumsuzluğu ve çevresel koşullara bağlı zorluklar, öğrenci merkezli etkinliklerin her zaman tam olarak gerçekleştirilememesine yol açmaktadır. Bu durumu Ö6 şu sözlerle ifade etmiştir: “*Bizim bulduğumuz çevrenin sosyokültürel seviyesi çok düşük olduğu için maalesef öğrenci merkezli dersleri pek fazla işleyemiyoruz. Mesela benim sınıfta sekiz Suriyeli öğrenci bulunmakta, bu da yavaş ilerlememize neden oluyor...*” Bu ifade, öğretmenlerin felsefi düzeyde programı benimsemekle birlikte, sınıf içi gerçekliklerin (öğrenci çeşitliliği, sosyoekonomik koşullar, dil farklılıkları vb.) ilerlemeci yaklaşımların uygulanabilirliğini sınırladığını düşündüklerini göstermektedir. Benzer biçimde, Ö18’in “*Bu yaş grubu çocuklar için daha dikkat çekici etkinlikler hazırlanması daha uygun olur. Bu nedenle biraz daha düzeltilir.*” ifadesi de, öğretmenlerin öğrenme yaşantılarını genel olarak uygun bulmakla birlikte, yaş ve gelişim düzeyine daha duyarlı hale getirilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Diğer yandan, bazı öğretmenlerin görüşleri esasicilik felsefesi ile ilişkilendirilebilecek bir eğilim göstermektedir. Bu öğretmenler, programın temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını önceleyen yönünü öne çıkarmışlardır. Ö15’in “*Öğrenme-öğretme yaşantıları programın felsefesini desteklemektedir. Öğrenciye uygun hayat bilgisi becerilerin kazandırılması için uygun yöntem ve teknikler vardır.*” ifadesi, bilgi aktarımı ve beceri kazandırmaya yönelik yapılandırılmış etkinliklerin öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, programın ilerlemeci çerçeveye sahip olmasına rağmen, öğretmen algılarında geleneksel esasicilik unsurlarının da varlığını sürdürdüğü ifade edilebilir.

Bir öğretmen görüşünde yeniden kurmacılık eğilimi tespit edilmiştir. Bu görüş, öğrenme-öğretme yaşantılarının toplumsal değişimi destekleyen, bireyin çevresiyle aktif etkileşim kurmasını amaçlayan bir yapı sunduğunu yansıtmaktadır. Bu durum, HBDÖP’ün yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, toplumsal farkındalığı da önceleyen bir felsefi temele sahip olduğunu ileri sürebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri HBDÖP’ün öğrenme-öğretme yaşantılarını büyük ölçüde ilerlemeci felsefe ile uyumlu, öğrenci merkezli ve yaşantısal öğrenmeyi destekleyen bir yapıda görmektedir. Ancak uygulamadaki sınırlılıklar, bazı öğretmenlerin ilerlemeci ilkelerin pratikte tam olarak yansıtmadığı yönünde eleştiriler getirmesine yol açmıştır. Bunun yanında, esasicilik ve yeniden kurmacılık yönelimli ifadelerin varlığı, programın hem geleneksel hem çağdaş felsefi unsurları bütünleştiren çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenme Kanıtlarına Yönelik Görüşleri

Birinci sınıf HBDÖP’ün öğrenme kanıtlarının, programın eğitim felsefesine uygunluğunu belirlemek adına öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş hayat bilgisi derslerinde eğitim felsefelerine dair nasıl ölçme değerlendirme faaliyetleri yaptıklarına yönelik kodlar oluşturulmuştur. Sınıf

öğretmenlerinin, birinci sınıf HBDÖP'ün öğrenme kanıtlarına yönelik görüşlerine ilişkin analizler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun HBDÖP'ün öğrenme kanıtlarını programın eğitim felsefesiyle uyumlu bulduğu, yalnızca yedi öğretmenin olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Olumsuz görüşler genellikle hazırbulunuşluk uyumsuzluğu ve süre yetersizliği temaları etrafında toplanmıştır. Bu öğretmenler, ölçme-değerlendirme sürecinin öğrenci merkezli ve süreç odaklı biçimde yürütülmesinde zorluklar yaşandığını, uygulamaların çoğu zaman çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir. Bu durum, ilerlemecilik felsefesi açısından sürecin yeterince etkin işletilemediğine yönelik eleştiri olarak değerlendirilebilir. Ö5 değerlendirme sürecini *"gereksiz teferruatlı"* olarak tanımlayarak sürecin çocuklar için fazla karmaşık hale geldiğini vurgulamış, Ö6 ise *"İlkokul çağındaki çocukların herhangi bir sınavdan geçmesi sağlıklı değil."* ifadesiyle ölçme uygulamalarının gelişim düzeyine uygun olmadığını dile getirmiştir. Bu görüşler, öğretmenlerin ölçme sürecinde yaşa ve hazırbulunuşluk düzeyine uygunluk konusundaki hassasiyetini yansıtmaktadır.

Buna karşılık, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, ölçme-değerlendirme sürecinin bireysel farklılıkları dikkate aldığı, sürece yayıldığı ve çok yönlü gözlemlere dayandığı yönünde değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu yaklaşım, ilerlemeciliğin öğrenme sürecini yalnızca sonuç odaklı değil, süreç temelli ve bütüncül biçimde ele alma ilkesiyle örtüşmektedir. Ö7 bu durumu, *"Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır. Öğrencilerin farklı beceri ve yeteneklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır."* şeklinde ifade etmiştir. Benzer biçimde Ö13 ve Ö24 de öğrencilerin gelişim süreçlerinin gözlem formları aracılığıyla takip edildiğini belirterek sürece dayalı değerlendirme anlayışının önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ölçme-değerlendirme etkinliklerinde geleneksel yöntemlerin (test, boşluk doldurma, örüntü çalışmaları vb.) hâlen ağırlıklı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bu durum, esasılık felsefesinin etkilerini yansıtmaktadır. Nitekim Ö14, *"Evet ölçme değerlendirme faaliyetlerini de uygun buluyorum. Kitaptaki testler, örnek hikayeler, konulara göre hazırlanan örüntü ve boşluk doldurma alıştırmaları güzel gözüküyor."* diyerek, bilgiyi ölçmeye yönelik klasik araçları yeterli görmüştür. Bu ifade, öğretmenlerin bir kısmının programın felsefi yönelimi olan ilerlemeciliğe rağmen geleneksel ölçme alışkanlıklarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Diğer yandan, bazı öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecinin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmaması gerektiğini, öğrencilerin toplumsal yaşamla bağlantı kurabilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarının sürece dâhil edilmesinin daha anlamlı sonuçlar doğuracağını savunmuştur. Bu görüşler, yeniden kurmacılık felsefesiyle uyumludur. Ö2 bu bağlamda, *"...çocukları okulun içine veya işte bir pazar yerine götürmek gerekiyor. Okul değil okulun etrafını kullanarak daha iyi bir ölçme yöntemi bulunabileceğini düşünüyorum... Bir çocuk hayatını öğrenmeli dışarıda diyoruz. Pazarda markette bilinçli, aile hayatında bunu bize sağlayacak bir ortam yapılması gerektiğini düşünüyorum."* ifadeleriyle, öğrenmenin yaşamla bütünleşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıklama, ölçme-değerlendirme sürecinin yalnızca bilişsel kazanımlara indirgenmemesi, öğrencilerin sosyal çevreleriyle etkileşim içinde anlamlı öğrenme deneyimleri edinmelerine fırsat tanınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, aynı zamanda ilerlemecilikle

yeniden kurmacılığın kesiştiği noktada, öğrenmenin etkin katılım, gerçek yaşam bağlamları ve toplumsal sorumluluk temelinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Tüm öğretmen görüşlerinden hareketle HBDÖP'ün öğrenme kanıtlarının genel olarak ilerlemecilik felsefesine uygun biçimde yapılandırıldığı; ancak bazı uygulamalarda esasılık eğilimlerinin sürdüğü ve yeniden kurmacı bir bakışın özellikle okul dışı öğrenme ortamlarında daha belirgin şekilde ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinliklerin Programın Eğitim Felsefesi ile Uyumuna İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleme biçimlerini, kullandıkları yöntem-teknik ve araç-gereçleri temel alarak hangi eğitim felsefelerine yakın durduklarının belirlenmesi amaçlanarak sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler analiz edilerek hayat bilgisi dersini eğitim felsefelerine dair nasıl işlediklerine yönelik kodlar oluşturulmuştur. Bu görüşler çerçevesinde oluşturulan tema ve kodlara yönelik analizler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerini yaparak yaşayarak öğrenme, teknoloji destekli öğretim, öğrenci merkezli etkinlikler, aktif katılım, işbirliği ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi uygulamalarla yürüttükleri görülmektedir. Bu durum, programın ağırlıklı olarak ilerlemecilik felsefesine dayandığını göstermektedir. Öğrencinin aktif olduğu, deneyim yoluyla öğrendiği ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı bu yaklaşım, öğretmenlerin büyük kısmında ortak bir uygulama biçimi olarak öne çıkmıştır. Ö6, *"...drama etkinlikleri yapabiliyoruz, eğitsel oyunlar oynuyoruz... öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği konularda bilgisayar üzerinden eğitsel videolarla desteklemek zorunda kalıyorum."* sözleriyle hem öğrenci merkezli hem de teknoloji destekli bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Bu ifade, öğretmenlerin klasik öğretim yöntemlerini terk ederek, öğrencinin aktif katılımını artıran yeni öğrenme biçimlerine yöneldiğini göstermektedir. Benzer şekilde Ö1'in *"...kitap içerisindeki karekodları kullanıyoruz, EBA uygulaması ve akıllı tahta ile uyumlu olması bizim için çok avantaj sağladı."* ifadesi de öğretmenlerin dijital araçları dersin doğal bir parçası hâline getirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ilerlemeciliğin öğrenmeyi yaşantı ve teknoloji aracılığıyla zenginleştirme anlayışıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, hayat bilgisi dersini öğrencilerin yaşantılarıyla bütünleştirerek işlemekte; öğrencilerin çevresiyle etkileşime geçmesini ve günlük yaşam becerilerini sınıf ortamına taşımalarını teşvik etmektedir. Bu durumun, ilerlemecilik felsefesinin "okul yaşamın kendisidir" ilkesine doğrudan bir gönderme yaptığı belirtilebilir. Ö20'nin açıklamaları bu bağlamda dikkat çekicidir: *"Ben elimden geldiğince gezi gözlem bunları çocuklara yaptırmaya çalışıyorum... her öğrencimi ebru sanatıyla tanıştırdım, tenis, akıl oyunları, badmintonu gönderdim... çocuklara fidanlar aldım bunları dikmelerini istedim... büyükleri ziyaret etmelerini istedim... evde yaptıkları işlerin fotoğraflarını istedim... canlandırma ve dramayı çok kullanırız."* Bu açıklama, öğretmenin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal öğrenmeyi de önemseyen bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Öğretmenin öğrencileriyle birlikte doğrudan yaşantılar oluşturması, onların öğrenme sürecine aktif katılımını sağlaması ve toplumsal bağlamı dersin içine taşıması, ilerlemecilikle yeniden kurmacılığın kesiştiği bir anlayışı temsil etmektedir. Öğrencilerin hem

toplumsal sorumluluk hem de yaşam becerileri kazandıkları bu tür uygulamalar, programın felsefi yönelimi açısından güçlü bir örnektir.

Bununla birlikte, birkaç öğretmen derslerinde hâlâ sunuş ve soru-cevap gibi klasik yöntemlere yer vermektedir. Ö14'ün, *"Ders kitapları, yardımcı kaynaklar, akıllı tahtadan faydalaniyorum. Düz anlatım, problem çözme, örnek olay, gösterip yaptırma, yaparak yaşayarak öğrenme gibi teknikler kullanıyorum. Soru cevap hayat bilgisi dersinde çok etkili oluyor."* ifadesi, bu uygulamaların hem esasıcılık hem ilerlemeci öğeleri bir arada içerdığını göstermektedir. Buradaki analitik bağ, öğretmenin düz anlatım ve soru-cevap ile bilgi aktarımına dayalı yöntemleri (esasıcılık göstergeleri) kullanırken, problem çözme, örnek olay ve uygulamalı etkinliklerle öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini (ilerlemeci göstergeler) desteklemesinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda, hayat bilgisi derslerinde genel olarak ilerlemeci felsefenin baskın olduğu, ancak bilgi aktarımı ve açıklamalarda esasıcılık etkilerinin sürdüğü gözlemlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Ölçme-Değerlendirme İşlemlerinin Programın Eğitim Felsefesi ile Uyumuna İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme faaliyetlerini, kullandıkları yöntem-teknik ve araç-gereçleri temel alarak hangi eğitim felsefelerine yakın durduklarının belirlenmesi amaçlanarak sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler analiz edilerek hayat bilgisi dersini eğitim felsefelerine dair nasıl ölçme-değerlendirme işlemleri uyguladıklarına yönelik kodlar oluşturulmuştur. Bu görüşler çerçevesinde oluşturulan tema ve kodlara yönelik analizler Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6

incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenciyi yalnızca çıktılar üzerinden değil, öğrenme süreci boyunca gözlemleyerek değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Bu durum, ölçme-değerlendirme sürecinin "öğrenme sürecine rehberlik etme" işlevini vurgulayan ilerlemecilik felsefesi ile uyumludur. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenme biçimlerini ve gelişimsel özelliklerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ö24 bu durumu şu ifadeyle ortaya koymaktadır: *"Gözlem formu, kontrol listesi, çalışma yaprağı, proje görevi ile değerlendirme yapıyorum. Ayrıca dersel kavram haritaları, slogan gibi ürünleri de bütüncül dereceli puanlama anahtarı ile ölçme değerlendirme yapıyorum."* Bu ifade, öğretmenin ölçme sürecinde ürün çeşitliliğini dikkate aldığını ve performans temelli ölçme araçlarını kullandığını göstermektedir. Benzer şekilde Ö25'in *"Sınıf ve ders için performansları, etkinliklere katılımları, öğrenci ürün dosyaları, soru-cevap çalışması ve öz değerlendirme ile ölçme-değerlendirme çalışmaları yapıyorum."* ifadesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını değerlendirme odaklı bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrenmeyi değerlendirmeden çok öğrenme için değerlendirme yaklaşımını benimsediğini göstermektedir. Dolayısıyla, bu görüşler ilerlemeciliğin öne çıkardığı öğrenci merkezli, deneyimsel ve yaparak-yaşayarak öğrenme ilkeleriyle doğrudan ilişkilendirilebilir.

Bazı öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde önceden belirlenen hedef davranışlara ulaşma düzeyini temel alarak değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu öğretmenler, genellikle boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış, çoktan seçmeli testler gibi geleneksel ölçme araçlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Birinci sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini nasıl işlediklerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Kullanılan Öğrenme- Öğretme Yaşantılarının Felsefesi	İlerlemecilik	Teknoloji Destekli Öğrenme Öğrenci Merkezli	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30
		Yaparak Yaşayarak Öğrenme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö14, Ö16, Ö20, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28
		Aktif Öğrenme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö17, Ö19, Ö20, Ö24, Ö27
		Eğitsel Oyun	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö17, Ö19, Ö20, Ö24, Ö28
		İşbirliği	Ö2, Ö6, Ö12, Ö15, Ö20, Ö24, Ö29
		Günlük Yaşamla İlişki	Ö9, Ö20, Ö21, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30
		Gezi-Gözlem	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö15, Ö20
		Bireysel Farklılık	Ö8, Ö9, Ö13, Ö20
	Esasicilik	Soru-Cevap	Ö4, Ö10, Ö20
		Sunuş	Ö3, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö21, Ö22, Ö26
Kullanılan Ölçme- Değerlendirme Yöntemlerinin Felsefesi	İlerlemecilik	Gözlem Formu	Ö10, Ö14, Ö15, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29
		Öğrenci Merkezli Süreç Odaklı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29
		Rubrik	Ö3, Ö6, Ö16, Ö17, Ö20, Ö25, Ö26
		Sözlü	Ö3, Ö19, Ö27, Ö29
		Anında Dönüt	Ö4, Ö21, Ö23, Ö24
		Portfolyo	Ö3, Ö9, Ö30
		Yaparak-Yaşayarak	Ö3, Ö12, Ö15
			Ö7, Ö25, Ö27
	Esasicilik	Geleneksel Yöntemler	Ö1, Ö15
		Hedef Odaklı	Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö28, Ö29, Ö30
Yeniden Kurmacılık	Toplumsal Bağlamda İzleme	Ö16, Ö26	
		Ö2, Ö20	

Bu yaklaşım, eğitimin bilgi aktarımına dayandığı ve öğrencinin başarısının bilgi düzeyine göre ölçüldüğü esasicilik felsefesiyle örtüşmektedir. Ö8 ölçme-değerlendirme sürecini şu şekilde açıklamıştır: “Konuyu kitap ve dijital kaynaklardan işledikten sonra soru-cevap yöntemi ve kitaptaki ölçeklerle değerlendiriyorum.” Benzer biçimde Ö9’un “Sözlü ve yazılı olarak, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorularla ölçme değerlendirme yapmaktayım.” ifadesi, öğretmenin ölçme sürecinde bilgiye dayalı değerlendirmeleri öne çıkardığını göstermektedir. Bu tür uygulamaların, öğretim sürecini standartlaştırma ve öğrenci başarısını hedef davranışlara göre ölçme anlayışıyla ilişkili olduğu belirtilebilir.

Bazı öğretmenler ise ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarına, aile geri bildirimlerine ve toplumsal çevreyle kurdukları ilişkilere dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, eğitimin toplumsal işlevine vurgu yapan yeniden kurmacılık felsefesiyle ilişkilendirilebilir. Ö2’nin “Yerlere çöp atmıyorum çocuklara. Hayat bilgisi dersinde dışarıda anne ile çocuklar pazarda gezerken çöp atmaması gerekiyor. Öğrenip öğrenmediğini ailelerden dönüt alarak öğreniyorum.” bu ifadesi, öğretmenin ölçme-değerlendirmeyi yalnızca okul içi etkinliklerle sınırlamadığını, öğrencinin toplumsal yaşantısındaki davranış değişikliğini de dikkate aldığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenin ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencinin toplumla kurduğu ilişkiyi göz önünde

bulundurarak, öğrenmeyi yaşamla bütünleştiren bir yaklaşım benimsediği ileri sürülebilir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında farklı felsefi yaklaşımların izleri görülmekle birlikte, ağırlıklı olarak ilerlemecilik anlayışının ön plana çıktığı belirtilebilir. Öğretmenlerin çoğu öğrenciyi süreç içinde değerlendiren, gözlem temelli, performansa dayalı araçlar kullanırken; bir kısmı bilgiye ve hedef davranışlara dayalı ölçme yöntemlerine başvurmaktadır. Daha sınırlı bir grup ise ölçmeyi toplumsal bağlama taşıyarak öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini de dikkate almaktadır.

Eğitim Felsefelerinin Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Etkinliklerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Birinci sınıf hayat bilgisi ders etkinliklerinin hangi eğitim felsefelerine yakın bir şekilde işlendiğinin belirlenmesi amaçlanarak hayat bilgisi dersleri gözlemlenmiştir. On iki öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri bağlamında kodlar oluşturulmuştur. Bulgular verilirken öğrenme-öğretme yaşantıları ve öğrenme kanıtlarına ilişkin bulgular ayrı tablolar halinde verilmiştir. Eğitim felsefelerinin hayat bilgisi dersi öğrenme-öğretme yaşantılarına yansımalarını belirlemek adına yapılan gözlemlere ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Birinci sınıf hayat bilgisi dersinin öğrenme-öğretme yaşantılarına ve gözlenen öğrenme kanıtlarına ilişkin gözlemlerin analizi

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Gözlenen Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	İlerlemecilik	Akıllı Tahta	18
		Uyarıcılar	12
		Çevre ile İlişkilendirme	10
		Materyal Kullanımı	10
		Gözlem	9
		Resim	8
		Aktif Öğrenme	7
		İş Birliği	5
		Örnek Olay	5
		Gösterip Yaptırma	4
		Drama	2
		Tartışma	2
		Proje	1
		Beyin Fırtınası	2
		Gezi	1
	Yeniden Kurmacılık	İş Birliği	1
		Proje	1
Gözlenen Öğrenme Kanıtları	Esasicilik	Soru-Cevap	26
		Anlatım	11
		Eşleştirme	6
		Örüntü	3
	İlerlemecilik	Puansız	11
		Gözlem	6
		Portfolyo	2
		Sözlü	1
		Akran Değerlendirme	1
		Öz Değerlendirme	1
	Esasicilik	Eşleştirme	6
		Soru-Cevap	4
		Doğru-Yanlış	4
		Kısa cevaplı	3
		Çoktan Seçmeli	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenme-öğretme yaşantılarında genel olarak ilerlemecilik eğitim felsefesine yakın (aktif öğrenme, resim, örnek olay, iş birliği, drama, proje vb.) yöntem, teknik ve stratejilerin seçildiği belirtilebilir. İlerlemecilik felsefesine ait iş birliği ve proje kodları aynı zaman da yeniden kurmacılıkla da ilişkilendirilmiştir. Özellikle öğrenme alanlarına ilişkin toplumsal bir projenin ve iş birliğinin ele alınması, programda yeniden kurmacı eğitim anlayışının izlerine yer verildiğini göstermektedir. Bununla birlikte esasıcılık eğitim felsefesine daha yakın geleneksel (soru-cevap, anlatım, eşleştirme, örüntü) öğretim yöntem tekniklerinin de beraberinde kullanıldığı ifade edilebilir. Soru-cevap yönteminin sıklıkla kullanılmasının sebebi ders giriş etkinliklerinde, ön değerlendirme süreçlerinde, etkinliklerde ve süreç değerlendirmelerinde tercih edilmesindendir. Özellikle soru-cevapla birlikte öğrencilere tüm öğretmenlerin uyarıcılarla karşılık verdikleri belirtilebilir. Bu uyarıcılar; dönüt-düzeltilme, pekiştirme ve ipucu şeklinde sıralanabilir. Gözlem notları incelendiğinde her bir öğretmenin uyarıcı verme sıklığı değişmekle birlikte tüm öğretmenlerin derslerinde uyarıcılara rastlandığı da belirtilebilir. Örneğin; Ö2'nin bir derste 18 kez dönüt-düzeltilme, 17 kez pekiştirme ve 9 kez ipucu verdiği belirtilirken, Ö9'un ise 6 kez dönüt-düzeltilme, 5 kez pekiştirme ve 4 kez ipucu verdiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yalnızca biri hariç tüm öğretmenlerin dersleri işlerken akıllı tahtadan faydalandığı da belirtilebilir. Akıllı tahta kullanımı konulara göre etkinlik kullanımı, EBA etkinlikleri ilgili görsel ve video izlenimi gibi durumlarda kullanıldığı gözlemlenmektedir. Akıllı tahta kullanımı ile birlikte özellikle anlatımlarda ve soru cevaplarda çevre ile ilişkilendirme de gözlemlerde ön plandadır. Materyal kullanımında da haritalar, kavram kartları, afişler, bayrak ve maketler olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle çocuklara konularla alakalı resim, canlandırma, maket veya oyun hamuru ile şekillendirme yapmaları istenerek sürece aktif katılımının sağladığı da gözlemlenmiştir. Eğitim felsefelerinin hayat bilgisi dersi öğrenme kanıtlarına yansımalarını belirlemek adına yapılan gözlemlere ilişkin bulgular ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, bir öğretmen hariç (Ö4) öğrenme kanıtların ölçme-değerlendirme çalışmalarını puan vermeyerek ilerletmektedir. Ö4 ise öğrencilerine yaptıkları etkinliklere göre artı eksi vererek puanlamaya yakın bir sistem kullanmaktadır. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu gözlem yapmakta fakat form ile gözlem yapan sadece iki öğretmen bulunmaktadır. Diğer dört öğretmenin form kullanmadan gözlem yaptıkları belirtilebilir. Bunlara ek olarak; portfolyo, sözlü, akran ve öz değerlendirme gibi ilerlemeci eğitim felsefesine yakın ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapıldığı da belirtilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yine çoğunluklar içerisinde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (eşleştirme, doğru-yanlış, soru-cevap, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli) bulunduğu çalışma yapıları ile ölçme-değerlendirme faaliyetlerini yürüttüğü ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- HBDÖP'ün temel yaklaşımları ve özel amaçları bölümü ağırlıklı olarak ilerlemeci eğitim felsefesi çizgisinde yapılandırılmış olmakla birlikte, geleneksel değerleri korumaya yönelik daimici eğitim felsefesinin öğelerini de bünyesinde barındırarak çok boyutlu bir felsefi yaklaşım sergilemektedir.
- HBDÖP'ün uygulanmasına (programlar arası bileşenler, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme

yaşantıları ve farklılaştırma) ilişkin esaslar bölümü ağırlıklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesine dayansa da esasıcılık ve yeniden kurmacılığın izlerini de barındırmaktadır.

- Birinci sınıf HBDÖP'de yer alan "Ben ve Okulum", "Sağlığım ve Güvenliğim", "Ailem ve Toplum", "Yaşadığım Yer ve Ülkem", "Doğa ve Çevre" ile "Bilim, Teknoloji ve Sanat" öğrenme alanlarında, yer yer farklı eğitim felsefelerinin izlerine rastlanmakla birlikte, öğrencinin aktif katılımını, deneyim temelli öğrenmeyi, iş birliğini, problem çözme ve sorgulamayı önceleyen ilerlemeci eğitim felsefesinin öne çıktığı ve bu nedenle programın genel felsefi çerçevesinin bu anlayış doğrultusunda değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Birinci sınıf HBDÖP'ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin ağırlıklı olarak ilerlemeci bir anlayışla şekillenmektedir. Ayrıca esasıcılık ve yeniden kurmacılıkta belirli ölçülerde yansıma bulmakta, daimicilik ise sınırlı ve istisnai bir eğilim olarak kalmaktadır.
- HBDÖP'ün öğrenme alanları ağırlıklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır. Esasıcılık daha sınırlı fakat belirgin bir biçimde bilgi ve beceri aktarımı üzerinden yansımakta, daimicilik ise nadir fakat köklere vurgu yapan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.
- HBDÖP'ün öğrenme-öğretme yaşantılarının ağırlıklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmakta, esasıcılık eğitim felsefesi temel becerilerin kazandırılması ve bilgi aktarımı bağlamında destekleyici bir rol oynamakta, yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ise sınırlı olmakla birlikte toplumsal değişimi vurgulamaktadır.
- HBDÖP'ün öğrenme kanıtları, ağırlıklı olarak sürece dayalı, çok yönlü ve öğrenci merkezli değerlendirmeleri öne çıkaran ilerlemeci bir anlayışı yansıtmaktadır. Bunun yanında esasıcılığın geleneksel ölçme yöntemleriyle, yeniden kurmacılığın ise okul dışı toplumsal bağlamlara yapılan vurgu ile sınırlı düzeyde temsil edildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersinin ağırlıklı olarak öğrenci merkezli, teknoloji destekli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan ilerlemeci bir anlayışla işlenmektedirler. Ancak sınırlı sayıda öğretmen ise bilgi aktarımı ve klasik yöntemlere dayalı esasıcılık yaklaşımını sürdürmektedir.
- Sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecini bütüncül biçimde izlemeye dayalı ilerlemeci bir yaklaşım benimsemektedirler. Bununla birlikte daha sınırlı bir öğretmen grubu esasıcılığa dayalı geleneksel yöntemleri sürdürmekte ve bazı öğretmenler ise öğrencilerin okul dışı deneyimlerini dikkate alarak yeniden kurmacı bir bakış açısı yansıtmaktadır.
- Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı aktif öğrenme, iş birliği, proje ve drama gibi yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte dersin giriş ve değerlendirme aşamalarında esasıcılıkla ilişkili soru-cevap gibi geleneksel tekniklerden de yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca, iş birliği ve proje temelli uygulamaların bir bölümünde yeniden kurmacı eğitim felsefesine işaret eden örnekler de bulunmaktadır.

- Öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerinde puanlama yerine niteliksel yaklaşımları benimsemektedirler. İlerlemecilik eğitim felsefesine uygun portfolyo, sözlü, akran ve öz değerlendirme gibi yöntemler kullanan öğretmenler buna ek olarak geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini de (eşleştirme, doğru-yanlış, soru-cevap, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli) çalışma yapılarıyla uygulamaktadırlar. Böylece öğretmenler hem ilerlemeci hem de geleneksel yaklaşımları harmanlayarak ölçme-değerlendirme faaliyetlerini çeşitlendirmektedirler.

Doküman incelemesi, görüşme ve gözlem bulguları bir arada değerlendirildiğinde, genel olarak HBDÖP ile öğretmen uygulamaları arasında yüksek düzeyde felsefi tutarlılık bulunduğu ifade edilebilir. Tüm veri kaynaklarında ortak biçimde ilerlemecilik eğitim felsefesinin baskın bir yönelim olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Programın temel yaklaşım, öğrenme alanları ve süreç bileşenlerinde yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve deneyim temelli bir anlayış benimsenmiş; bu anlayışın öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemlerle de desteklendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, öğrenciyi sürecin merkezine alan, gözlem, performans ve öz değerlendirme gibi yöntemleri kullanarak öğrenmeyi bütüncül biçimde izlemekte ve bu yönüyle programın ilerlemeci yapısıyla uyumlu uygulamalar sergilemektedir. Bununla birlikte, esasılığa dayalı geleneksel yaklaşımlar özellikle bilgi ve beceri aktarımının ön plana çıktığı ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ve dersin girişi veya pekiştirme aşamalarında varlığını sürdürmektedir. Bu durum, programın esasılık öğelerini tamamen dışlamadığı, aksine temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik sınırlı bir alan tanıdığı yönündeki doküman incelemesi bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Öte yandan, yeniden kurmacı öğeler hem programda hem öğretmen uygulamalarında daha sınırlı bir biçimde temsil edilmekte; özellikle toplumsal değişim ve okul-dışı öğrenme bağlamlarında yalnızca bazı öğretmenlerin yaklaşımında görülmektedir. Dolayısıyla bulgular arasında belirgin bir çelişkidir ziyade, felsefi vurguların yoğunluğu bakımından bir farklılaşma söz konusudur. Program düzeyinde ilerlemecilik baskın olmakla birlikte esasılığın destekleyici, yeniden kurmacılığın ise tamamlayıcı bir rol üstlendiği; öğretmen uygulamalarının da bu çok boyutlu felsefi yapıyı büyük ölçüde yansıttığı sonucuna ulaşılabilir.

Birinci sınıf HBDÖP temelinde ilerlemeci eğitim felsefesi doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemler de bu eğilimi desteklemektedir. Özellikle gözlem, deneyim, problem çözme, grup çalışması gibi öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması ile portfolyo, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme araçlarının tercih edilmesi; öğretim programının deneyimsel ve yapılandırılmış öğrenme süreçlerini benimsediğini göstermektedir (Özden, 2020).

Araştırma sonuçları pragmatizm temelli ilerlemeci eğitim anlayışının ülkemizdeki uygulama biçimi üzerine önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bulgu, başka çalışmalarda da benzer biçimde saptanmıştır. Örneğin; yakın tarihli bir çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun eğitim felsefesi eğilimlerinde ilerlemeciliği önceliklendirdiği ve mevcut öğretim programı ile büyük ölçüde uyum sağladıkları rapor edilmiştir (Tüzel İşeri ve Gök, 2025). Buna karşılık, ilerlemeciliğin doğrudan iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi yerine, uygulandığı bağlamın toplumsal, ekonomik ve kültürel koşullarıyla birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca pedagojik

değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bağlamın da eğitimin niteliğini şekillendirdiğini vurgulayan araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Öksüz ve Şentürk, 2021).

Nitekim tek bir felsefi yaklaşımın kalıp bir şekilde tüm eğitim sistemine uygulanması yerine, toplumsal gerçekliklere uygun şekilde sentezlenen bir felsefi yaklaşım daha işlevsel olacaktır. Bu anlamda ilerlemeci yaklaşımın potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılabilmesi için bağlamsal uyarlamaların önemi büyüktür (Evimcik, 2024). Ayrıca, programda yalnızca ilerlemecilik değil; esasılık ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine ait unsurların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin, son dönemde yapılan bir analiz, mevcut ilköğretim programlarının hem bireysel gelişim hem toplumsal değerler aktarımı hedeflerini barındırdığını ve dolayısıyla felsefi olarak eklektik bir yapıya sahip olduklarını ortaya koymuştur (Acar, 2021).

Araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çağdaş eğitim felsefelerine, özellikle ilerlemecilik yaklaşımına eğilimli olduğunu göstermektedir. İlerlemeciliğin ardından yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasılık yaklaşımları gelmektedir (Coşkun ve Taneri, 2021; Eti ve Tepe, 2023; Şahan, 2020). Öğretmenlerin eğitim felsefesi tercihlerinin, öğretme-öğrenme anlayışlarını anlamlı şekilde yordadığı da alanyazında vurgulanmaktadır (Aytaç ve Uyangör, 2020). Ayrıca, nitel görüşme verileri öğretmenlerin en çok yeniden kurmacılık felsefesine aşina olduklarını ve bu felsefenin özellikle serbest etkinlikler dersindeki uygulamalarını etkilediğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin etkinliklerde ön planda olması gerektiğini belirten öğretmenler, fiziksel ortam yetersizliklerini ve materyal eksikliklerini ise uygulamanın önünde bir engel olarak görmektedirler (Gürbüz ve Başar, 2024). Bu çok boyutlu yapının sınıf uygulamalarına da yansıdığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla anlatım, soru-cevap ve materyal kullanımına dayalı öğretim yöntemlerini tercih etmelerine rağmen, aktif öğrenme tekniklerine de yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum, teoride ilerlemeci bir anlayışla yapılandırılmış programın uygulamada zaman zaman geleneksel yaklaşımlarla harmanlandığını göstermektedir (Güven ve Kılıç, 2017).

Sonuçlar incelendiğinde birinci sınıf HBDÖP'ün; çağdaş ve geleneksel eğitim anlayışlarını bütünleştiren, öğrenci merkezli fakat toplumsal ve kültürel değerlere duyarlı bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir. Bu bütünleşme, öğrenci ihtiyaçları, pedagojik ilkeler ve toplumsal beklentiler arasında denge kurulmasına olanak tanımaktadır. Ancak öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri, süre kısıtları ve çevresel koşullar gibi faktörler programın etkili uygulanmasını zaman zaman sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler ayrı ayrı sıralanmıştır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarını destekleyecek iş birlikçi ortamlar sağlayarak ilerlemeciliğin gerektirdiği aktif öğrenme kültürünü okul genelinde teşvik edebilirler.
- Araştırma sonucunda, uygulama yapan öğretmenlerin fiziki anlamda sorunlarla karşılaştıkları belirlendiğinden dolayı öğretmenlerin uygulama yeterliklerinin desteklenmesi için fiziksel ortamların iyileştirilip programın esnek yapısı korunarak geliştirilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada birinci sınıf hayat bilgisi dersi üzerine incelemeler yapılmış olup, hayat bilgisi ya da başka disiplinlerin eğitim felsefesi boyutlarını farklı sınıf düzeylerinde inceleyerek programın bütüncül eğilimlerini ortaya koyacak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma birinci sınıf hayat bilgisi dersi üzerine nitel yöntemlerle yapılmış olup, öğretmenlerin eğitim felsefesi algılarının, sınıf içi uygulamalarla ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymak amacıyla ölçek geliştirme ve değerlendirme gibi nicel yöntemlerle de araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sadece Türkiye'deki HBDÖP kapsamında yürütülmüştür. Programda yer alan felsefi eğilimler ile uluslararası ilköğretim programlarının felsefi temelleri karşılaştırılarak kültürlerarası çalışmalar yapılabilir.
- Politika yapıcılara yönelik öneriler:
- Bu çalışmada programın önerdiği eğitim felsefesi ile öğretmenlerin uygulamadaki eğitim felsefeleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretim programlarının teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumsuzlukların giderilmesi için izleme ve değerlendirme sistemleri geliştirilmeli, geri bildirim mekanizmaları da güçlendirilmelidir.
- Kültürlerarası karşılaştırmalar, Türkiye'nin eğitim programlarının felsefi yönelimlerini küresel eğilimlerle karşılaştırma ve iyileştirme açısından politika yapıcılara da yol gösterecektir.
- Fiziksel ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlerin ilerlemeci öğretim yöntemlerini (aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, dijital öğrenme araçları vb.) daha etkili biçimde uygulayabilmelerine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, eğitim ortamlarının standartları belirlenerek tüm okullarda eşit erişim koşulları sağlanmalıdır.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Etik Kurulunda (Karar No. 19/04) 11.11.2024 tarihli 267231 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Üretken Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Yazarlar, bu çalışmada herhangi bir yapay zeka aracı kullanmadıklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Acar, A. (2021). The methodological bases of Turkish ELT curricula for basic education from 1991 to 2018. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 111–128. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.8>
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.isti.1557889>
- Arslanoğlu, İ. (2018). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ateş, H. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları*. Eğitim Yayınevi.
- Avalır, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 373-385. <https://doi.org/10.21547/jss.281737>
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. A. Doğanay ve O. Kutlu (Editörler). *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları II* (147-161). Akademisyen Kitabevi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>
- Biçer, B. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242. <https://hdl.handle.net/20.500.12428/1171>
- Cevizci, A. (2021). *Felsefe sözlüğü*. Say Yayınları.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1609943>
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Çiftçi, Z. (2022). *1998, 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki kazanımlarda yer alan felsefi kavramların eğitim felsefeleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.
- Çoşkunoglu, İ. M. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Denkci Akkaş, F. (2023). *Öğretmenlerin ilkokullarda sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin algıları ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiler*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256443>
- Duman, B., & Kocatürk Kapucu, N. (2020). Program geliştirme ve felsefe. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine*. (97-122). Anı Yayıncılık.
- Elçi, Y. (2022). *Martin Buber'in eğitim felsefesinin, diyalog (ilişki) ve "ben ve sen" kavramları çerçevesinde değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Tarihsel gelişim ve temel kavramlar*. Pegem Akademi.

- Erol, M., Okur, C., & Can, G. (2025). Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde ilkököl öğrencilerine kazandırılması gereken yaşam becerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1198-1214. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1613649>
- Eti, S., & Tepe, T. (2023). Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Bartın University Journal of Educational Research*, 7(1), 60-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2967113>
- Evcimik, S. (2024). İlerlemeci eğitim felsefesi bağlamında din öğretiminin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(90), 834-848. <https://doi.org/10.17755/esosder.1365026>
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya.
- Günaydın, S. B. (2022). *Jean Jacques Rousseau'nun eğitim felsefesinde tutarlılık sorunu*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, B., & Başar, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile serbest etkinlikler dersine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 8(1), 1, 1-15. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1448299>
- Güven, S., & Kılıç, Z. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 200-223. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/32959/335554>
- Han, J., & Neuhauser-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers' education level: an examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 307-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.523775>
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kadıoğlu Ateş, H. (2025). Cumhuriyetten günümüze ilkököl programları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programlarına genel bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(162), 89-116. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.80492>
- Kimsesiz, S. (2025). *Ortaokul öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarının deontik adalet ve 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Korucu, M. (2024). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Magulod, G. C. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino preservice teachers: Basis for proposing initiatives for 21st century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 185-192. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150328184>
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.743196>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- Öksüz, B., & Şentürk, Ş. (2021). Öğretmenlerin ilköğretim öğretmenliği müfredatlarının felsefi temellerine ilişkin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 11(1), 101-120. <https://doi.org/10.19126/suje.752286>
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Pegem Akademi.
- Öztürk, Z. (2024). Erdem Temelli Eğitim ve Öğrenci Gelişimi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 112-130. <https://doi.org/10.1234/erdem567>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Part 2), 1189-1208. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1089059/>
- Sakarya Karslı, E. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerindeki değişimlerin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377. <https://doi.org/10.1080/13598660903250399>
- Sapkova, A. (2013). Study on Latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733-759. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9361-0>
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Şahan, H. H. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleriyle ilişkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367. <https://doi.org/10.14527/pegagog.2020.040>
- Şara Hürsoy, P., & Bıyık, M. (2022). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çevre kavramının değişimi ve gelişimi (2009-2018). *International Journal of Active Learning*, 7(1), 59-83. <https://doi.org/ijal.1116471>
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. MEB Yayınları.
- Tuncel, İ. (2012). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. (19-70). Anı Yayıncılık.
- Tüzel İşeri, E., & Gök, S. (2025). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 285-319. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1618282>
- Witcher, L. A., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Witcher, A. E., Minor, L. C., & James, T. L. (2002). *Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers*. Paper presented at 29th, The Annual Meeting Of The Mid-South Educational Research Association Chattanooga Congress Statement. (November 6-8, 2002).
- Yazon, A. D., & Ang-Manaig, K. (2018). Teacher's educational philosophy, teaching style and performance. *KNE Social Sciences*, 760-773. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i6.2418>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/23.yilmaz.pdf>
- Yörük, M. (2023). *Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak Görüşme. *Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 547-552. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2099>
- Zoğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Extended Summary

Introduction

Philosophy is a multifaceted discipline that encourages reflection on existence, knowledge, and values. Depending on cultural and historical contexts, its meanings may vary, but it is widely regarded as one of the foundational elements of education (Cevizci, 2021; Tozlu, 1997). One of the sub-disciplines of philosophy, philosophy of education, seeks to answer fundamental questions regarding the aims, content, and methods of education (Sönmez, 2017). It plays a guiding role in shaping curricula, determining teaching strategies, and structuring assessment processes (Aybek & Aslan, 2017).

The philosophical foundations of curricula directly influence teachers' pedagogical orientations and classroom practices (Aytaç & Uyangör, 2020). Hence, alignment between the philosophical underpinnings of a program and the approaches adopted by teachers enhances the quality of instruction and supports the sustainability of educational policies (Doğanay & Sarı, 2003; Sönmez, 2017). Drawing upon different philosophical approaches in education helps transform teaching from a mere knowledge transfer process into a multidimensional system that fosters critical thinking and social responsibility (Duman & Kocatürk Kapucu, 2020; Tuncel, 2012).

In this context, identifying the philosophical foundations of primary school curricula and analyzing how these foundations are reflected in classroom practices becomes essential. The Life Studies course, for instance, aims to help students make sense of their individual and social lives, acquire fundamental life skills, and interact with their environment (Erol et al., 2025). This interdisciplinary course integrates elements from various fields such as Turkish, science, mathematics, social studies, traffic safety, religious culture, art, and physical education (MoNE, 2024).

It aims to foster students' social and emotional competencies such as problem-solving, decision-making, taking responsibility, environmental awareness, and citizenship (Şara Hürsoy & Bıyık, 2022). In this sense, the course serves as a strong example of how educational philosophy is concretely reflected in classroom instruction. Identifying the relationship between the program's philosophical foundations and actual teaching practices may provide valuable data for improving the effectiveness of instruction. Therefore, examining the extent to which the philosophical underpinnings of the Life Studies curriculum align with teachers' pedagogical approaches is of significant importance for both practitioners and policymakers.

Numerous studies have previously examined teachers' educational philosophy orientations. Witcher et al. (2002) identified inverse relationships between teacher candidates' educational beliefs and competencies in traditional philosophies, whereas Doğanay and Sarı (2003) revealed that teachers in Turkey adopted idealism, perennialism, existentialism, and realism at the lowest levels. Sang et al. (2009) demonstrated that teachers' beliefs in China varied depending on the context in which they worked, while Han and Neuharth-Pritchett (2010) showed that the quality of classroom practices increased as teachers' educational levels rose. In Turkey, Biçer (2013) found significant relationships between educational philosophy orientations and epistemological beliefs, whereas Yılmaz and Tosun (2013) reported that teachers tended to adopt existentialism and progressivism more strongly. Mansour (2013) and Sapkova

(2013) emphasized that teachers' beliefs and classroom practices do not always align, and Magulod (2017), Yazon and Ang-Manaig (2018), as well as Ağdacı (2018) reported that teachers in different countries exhibited predominantly progressive tendencies. Within the Turkish context, researchers such as Çavuşoğlu (2022), Çiftçi (2022), Çoşkunoglu (2022), Elçi (2022), Günaydın (2022), İlengiz (2019), and Zöğ (2022) have addressed teachers' philosophical orientations in relation to various variables. Moreover, Avalır (2023), Denkci Akkaş (2023), Gürbüz and Başar (2024), Kimsesiz (2025), Korucu (2024), Sakarya Karşlı (2024), and Yörük (2023) revealed that teachers generally tended toward progressivism and existentialism, although these beliefs were not always fully reflected in practice. Overall, these studies indicate that teachers' educational philosophy orientations may vary according to demographic, professional, and contextual factors. However, particularly at the primary school level, the relationship between specific curriculum programs and teachers' philosophical orientations within the context of classroom activities has not been sufficiently explored. This study differs in that it focuses on the observation of classroom activities and aims to contribute to the field by directly examining the relationship between the educational philosophy underlying a specific curriculum at the primary level and the philosophical orientations adopted by teachers in the context of classroom practices. In this regard, the research problem can be formulated as follows: "Do the educational philosophy of the first-grade life studies curriculum and the philosophical orientations adopted by classroom teachers overlap within the context of classroom activities?"

In this regard, the aim of this research is to examine the educational philosophy or philosophies underlying the first-grade Life Studies curriculum and to identify their reflections in classroom teachers' views and instructional activities. Within this general aim, the following research questions were addressed:

- What is/are the educational philosophy/philosophies underlying the first-grade Life Studies curriculum?
- In relation to the philosophy/philosophies of the curriculum, what are teachers' views on:
 - a) Learning outcomes and process components?
 - b) Learning domains?
 - c) Teaching-learning experiences?
 - d) Evidence of learning (assessment processes)?
- What are teachers' views on the alignment between their instructional activities and the program's educational philosophy?
- What are teachers' views on the alignment between their assessment practices and the program's educational philosophy?
- Which educational philosophy do teachers implement in their Life Studies classroom activities?

Method

This study was designed within the framework of methodological triangulation, incorporating qualitative research methods. Qualitative research can be defined as an inquiry in which data collection techniques such as observation, interviews, and document analysis are employed, and a process is followed that aims to present phenomena realistically within natural settings (Yıldırım & Şimşek, 2021). Methodological triangulation, on the other hand, refers to the use of different methods or data sources together in order to

gain an in-depth understanding of a phenomenon and to construct a holistic perspective. This design enables accurate evaluation of cases, minimizes biased perceptions and misinterpretations, and simultaneously enhances the reliability and validity of the findings (Patton, 1999). For this reason, this study employed qualitative methods including document analysis, interviews, and classroom observations.

The material subjected to document analysis in this research is the First-Grade Life Studies Curriculum, which began to be implemented in 2024 (MoNE, 2024). The Life Studies Curriculum consists of two main parts: The Life Studies Curriculum and The Learning Areas of the Life Studies Curriculum by Grade Levels. The learning areas by grade level are presented under separate headings covering the first three grades of primary education. In this study, however, only the first-grade Life Studies curriculum was examined, and the first 35 pages of the published document were included in the analysis.

The study sample consists of 30 first-grade teachers working in the province of Kırşehir and its districts. In selecting the sample, the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling techniques, was taken into consideration. Accordingly, interviews were conducted with 30 first-grade teachers working in the city center of Kırşehir as well as in the districts of Çiçekdağı, Kaman, and Mucur during the 2024–2025 academic year. Among these participants, classroom activities of twelve volunteer teachers were also observed.

In this study, the educational philosophy of the Life Studies curriculum was first determined through document analysis, based on key concepts, expressions, and orientations distinguishing perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. Following this, semi-structured interview and observation forms were employed to collect data from teachers. Interviews were conducted in quiet settings within schools, with participants' consent obtained for audio recording; those who declined were noted manually. The interviews lasted between 6 and 39 minutes, averaging 11 minutes per teacher. Additionally, classroom observations were carried out with 12 volunteer teachers, each limited to one lesson hour, resulting in 12 sessions and 24 pages of observation notes. After completing document analysis, interviews, and observations, all data were transcribed and analyzed using content analysis, whereby themes, sub-themes, and codes were identified and presented in tables. To enhance clarity, direct quotations from teachers were included, while confidentiality was maintained by assigning codes (e.g., T1, T2, ...T30).

Findings

According to document analysis, the program was fundamentally designed in line with a progressive philosophy. Interdisciplinary, skill-based, student-centered, and life-related activities are indicators of this approach. However, influences of essentialism (especially in the assessment tools) and perennialism (in the emphasis on spiritual values) are also observed in some sections. There are limited references to reconstructionism.

In interviews with classroom teachers, most teachers believe that the program's philosophy, learning outcomes, and process components are compatible. Aspects such as connecting to daily life, problem-solving, and student-centeredness were highlighted in the interviews. Regarding the learning spaces, teachers stated that the learning spaces were

generally appropriate, but some criticized the inadequate time and superficial content. Regarding the teaching-learning experiences, teachers stated that elements such as student-specificity, active learning, and collaboration were effective; however, some noted that socioeconomic conditions hindered implementation. While teachers stated that the program included assessment tools (portfolios, observation forms, etc.) aligned with the progressive education philosophy, some argued that traditional tests were predominant and inappropriate for the children's level. Furthermore, classroom observation findings indicated that the vast majority of teachers implemented student-centered, hands-on learning activities, technology-enhanced activities, and educational games. This demonstrates a significant degree of congruence between teaching practices and the progressive philosophy. However, it can also be noted that some teachers, by relying more heavily on traditional methods, exhibit practices more aligned with the essentialist education philosophy.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings of this study reveal that the first-grade life studies curriculum is fundamentally shaped by the philosophy of progressive education. The program's learning outcomes, teaching-learning experiences, and assessment processes demonstrate a student-centered approach, ensuring active participation and prioritizing content relevant to real life. Teacher opinions and classroom observations also support this trend. The use of student-centered methods such as observation, experience, problem-solving, and group work, along with the use of alternative assessment tools such as portfolios, self-assessment, and peer assessment, demonstrates that the curriculum embraces experiential and structured learning processes (Özden, 2020).

These findings offer important insights into the implementation of the pragmatist-based progressive education approach in our country. Rather than directly assessing progressivist education as good or bad, it is believed that it should be considered in conjunction with the social, economic, and cultural conditions of the context in which it is implemented. Indeed, rather than applying a single philosophical approach to the entire education system in a stereotypical manner, a philosophical approach that is synthesized in accordance with social realities will be more effective. In this sense, contextual adaptations are crucial for fully utilizing the potential of the progressive approach (Evimcik, 2024).

However, the program appears to incorporate elements not only of progressivism but also of essentialism and reconstructionism. Goals such as instilling national and spiritual values, transferring structured knowledge, and emphasizing social responsibility reflect the influence of these philosophies. Teachers' opinions also support this multifaceted philosophical structure; some teachers argue that traditional methods are still functional, while others emphasize the program's social transformation aspect.

Research findings indicate that the vast majority of teachers are inclined towards contemporary educational philosophies, particularly the progressivism approach. Progressivism is followed by reconstructionism, perennialism, and essentialism (Coşkun & Taneri, 2021; Eti & Tepe, 2023; Şahan, 2020). The literature also emphasizes that teachers' educational philosophy preferences significantly predict their understanding of teaching and learning (Aytaç & Uyangör, 2020). Additionally, qualitative interview data revealed that

teachers are most familiar with the philosophy of reconstructionism and believe this philosophy particularly influences their practices in the free activities course. Teachers emphasized that students should be at the forefront of activities, but they also viewed inadequate physical environments and material shortages as obstacles to implementation (Gürbüz and Başar, 2024).

This multidimensional structure was also observed to be reflected in classroom practices. While teachers mostly preferred teaching methods based on lecture, question-answer, and the use of materials, they also incorporated active learning techniques. This suggests that the program, structured with a progressive approach in theory, was occasionally blended with traditional approaches in practice (Güven and Kılıç, 2017).

An examination of the results indicates that the first-grade Life Studies curriculum embodies a structure that integrates both contemporary and traditional educational perspectives, characterized by a student-centered approach while remaining sensitive to societal and cultural values. This integration enables a balance between student needs, pedagogical principles, and social expectations. However, factors such as teachers' readiness levels, time constraints, and environmental conditions occasionally limit the effective implementation of the program. In this context, the following recommendations are proposed for researchers and practitioners:

- The study revealed differences in teachers' practices. Therefore, school administrators may create collaborative environments that support teachers' innovative practices, thereby promoting a culture of active learning consistent with progressivist principles across the school.
- Since the findings indicated that teachers encountered physical challenges in practice, it is suggested that physical learning environments be improved while maintaining the program's flexible structure in order to enhance teachers' instructional competencies.
- The study identified discrepancies between the educational philosophy suggested by the curriculum and the philosophies reflected in teachers' classroom practices. To address this misalignment, monitoring and evaluation systems should be developed, and feedback mechanisms should be strengthened.
- This research focused on the first-grade Life Studies course. Future studies may examine the philosophical dimensions of the Life Studies course or other disciplines at different grade levels to reveal the overall philosophical orientations of the curriculum through comparative analyses.
- The present study employed qualitative methods. Future research may incorporate quantitative approaches, such as scale development and evaluation, to investigate the extent to which teachers' educational philosophy perceptions align with their classroom practices.
- The study was limited to the Life Studies curriculum implemented in Türkiye. Comparative cross-cultural research may be conducted by examining the philosophical orientations of this curriculum alongside those of international primary school curricula.

Author Contributions

All authors were equally involved in all processes of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval decision taken at the meeting of Yozgat Bozok University Social and Human Sciences Ethics Committee (Decision No. 19/04) dated 11.11.2024 and numbered 267231.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Declaration of Generative AI Use

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in this study.