T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı

İLKOKUL ÇOCUKLARINA YÖNELİK EĞİTSEL ETKİNLİKLERİN DOĞAYI KORUMA BECERİSİNE İLİŞKİN BİLGİ, TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ

Abdurrahman TÜRKER
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı

İLKOKUL ÇOCUKLARINA YÖNELİK EĞİTSEL ETKİNLİKLERİN DOĞAYI KORUMA BECERİSİNE İLİŞKİN BİLGİ, TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ

Abdurrahman TÜRKER
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY

Burdur, 2024

MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

Burdur M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22.02.2024 tarih ve 507/36 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 05.03.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Abdurrahman TÜRKER'in "İlkokul Çocuklarına Yönelik Eğitsel Etkinliklerin Doğayı Koruma Becerisine İlişkin Bilgi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY
ÜYE : Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE

ÜYE : Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ

ÜYE : Doç. Dr. Feyzi Osman PEKEL

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Mehmet KARABAL

ONAY

Burdur M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ……/……/…… tarih ve ……/…... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜRÜ

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[X] Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Abdurrahman TÜRKER

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmamın her aşamasında yardım ve önerilerini esirgemeden beni yönlendiren, gelişimim için hiçbir zaman desteği ve yardımını esirgemeyen, desteğini her an yanımda hissettiğim kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY'a en içten minnettarlığımı sunuyorum.

Araştırmam süresince fikirleriyle beni yönlendiren, bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan ve desteklerini hep yanımda hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE ve Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ'e şükranlarımı sunarım.

Tez çalışmam boyunca yapmış oduğum anketler ve etkinlikler sırasında hep yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Tezimin her aşamasında yanımda olan kıymetli eşim Yasemin ŞİMŞEK TÜRKER ve oğlum Deniz Aybars TÜRKER'e teşekkürlerimi sunarım.

İlkokul Çocuklarına Yönelik Eğitsel Etkinliklerin Doğayı Koruma Becerisine İlişkin Bilgi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi
(Doktora Tezi)

Abdurrahman TÜRKER

ÖZ

Bu araştırma, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, özellikle öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki doğayı koruma yaşam becerisi konularındaki akademik bilgilerini, bu bilgilerin öğrenme sürecindeki kalıcılığını ve çevreye karşı tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Isparta il merkezindeki iki devlet ilkokulunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yedi hafta süren bir süreç içinde yürütülmüştür. Araştırmada, ilk etabı oluşturan; nicel bölümde yarı deneysel desenlerden olan ön test-son test kontrol gruplu desen, ikinci etabı oluşturan; ulaşılan nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesi sürecinde ise açımlayıcı sıralı desenin bir arada kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Nicel veri toplama sürecinde, Kişisel Bilgi Formu, Çevre Koruma Bilgisi Testi, Çevre Tutum Ölçeği kullanılırken; nitel veriler elde edebilmek için, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma, 3. sınıf düzeyindeki toplam 79 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 40 öğrenciyi içerirken, kontrol grubunda ise 39 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma süresince Çevre Koruma Bilgisi Testi, Çevre Koruma Bilgisi Kalıcılık Testi, Çevre Tutum Ölçeği ve Doğa Temelli Hayat Bilgisi Öğretimi Etkinliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında, Çevre Koruma Bilgisi Testi ve Çevre Tutum Ölçeği, tüm gruplara ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, deney gruplarında Eğitsel Etkinlikler gerçekleştirilirken, kontrol grupları Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan programa uygun olarak Mevcut Öğretim Yöntemi kullanılarak hayat bilgisi dersinin doğayı koruma yaşam becerisi konularına ait öğretim faaliyetlerine katılmışlardır.

Araştırmanın uygulaması, yedi hafta süren bir süreçte tamamlanmış ve ardından tüm gruplara, Çevre Koruma Bilgisi Testi ile Çevre Tutum Ölçeği, eş zamanlı olarak son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinin sonunda deney grubundaki öğrencilere "Doğa Temelli Hayat Bilgisi Öğretimi Etkinliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulama süresince deney ve kontrol gruplarında gözlemci olarak bulunmuştur. Son test uygulamasından dört hafta sonra, çevre koruma bilgisindeki kalıcılığı değerlendirmek amacıyla Çevre Koruma Bilgisi Testi tüm gruplara tekrar uygulanarak Çevre Koruma Bilgisi Kalıcılık Testi olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler, istatistik programlarına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler, MANCOVA ve ANCOVA (kovaryans analizi) kullanılmıştır. Hipotezleri test etmek amacıyla sırasıyla MANCOVA ve ANCOVA analizleri yapılmıştır. Ardından, içerik analizi yöntemi, nitel verilerin analizi için kullanılmıştır. MANCOVA analiz sonuçları, Eğitsel Etkinlikler'in kolektif Çevre Koruma Bilgisi

Son Test, Çevre Koruma Bilgisi Kalıcılık Testi ve Çevre Tutum Ölçeği Son Test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. ANCOVA analiz sonuçları ise, Eğitsel Etkinlikler'in kullanıldığı deney gruplarının Çevre Koruma Bilgisi Son Test, Çevre Koruma Bilgisi Kalıcılık Testi ve Çevre Tutum Ölçeği Son Test puanlarının kontrol gruplarına göre anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular da, nicel verileri desteklemiştir. Nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesi sayesinde araştırmanın daha derinleştirilmesine imkân sağlamıştır. Buna göre Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ek olarak yürütülen doğa koruma bilinci etkinliklerinden oluşan programın ilkolkul öğrencilerinin doğayı koruma bilincine yönelik bilgi, kalıcılık ve tutumunu anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın öneriler kısmında hayat bilgisi öğretiminin önemli bir unsuru olan doğa koruma bilincini geliştirmeye yönelik uygulamalarda ve akademik çalışmalarda yapılabilecekler vurgulanarak çalışma sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi ve Tutum, Doğayı Koruma Bilinci, Eğitsel Etkinlikler, Hayat Bilgisi, İlkokul Çocukları.

Sayfa Adedi: 262

Danışman: Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY

The Effect of Educational Activities for Primary School Children on Knowledge, Attitude and Permanence Regarding Nature Conservation Skills (Doctoral Thesis)

Abdurrahman TÜRKER

ABSTRACT

This research aims to determine the effects of nature conservation-based life science teaching activities for 3rd grade primary school students on the students' nature conservation life skills. The research aims to evaluate the students' academic knowledge on life skills of protecting nature in the life sciences course, the permanence of this knowledge in the learning process, and their attitudes towards the environment. This research was conducted in two public primary schools in the city center of Isparta, affiliated with the Ministry of National Education, during a seven-week period in the 2022-2023 academic year. In the research, the first stage consists of: in the quantitative section, the pretest-posttest control group design, which is one of the quasi-experimental designs, constitutes the second stage; In the process of supporting the quantitative findings with qualitative data, a mixed design in which exploratory sequential design was used together was preferred. While using the Personal Information Form, Environmental Protection Knowledge Test and Environmental Attitude Scale in the quantitative data collection process, to obtain qualitative data, semi-structured interviews with students were used. The research was conducted on a total of 79 students at the 3rd grade level. While the experimental group includes 40 students, there are 39 students in the control group. During the research, Environmental Protection Knowledge Test, the Environmental Protection Knowledge Permanence Test, Environmental Attitude Scale and Semi-Structured Interview Form for Nature-Based Life Science Teaching Activities were used as data collection tools. During the implementation phase of the research, Environmental Protection Knowledge Test and Environmental Attitude Scale were applied to all groups as a pre-test. Later, while the Educational Activities were carried out in the experimental groups, the control groups participated in the teaching activities of the life sciences course on nature conservation life skills using the Current Teaching Method in accordance with the program prepared by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline.

The implementation of the research was completed in a period of seven weeks, and then the Environmental Protection Knowledge Test and the Environmental Attitude Scale were re-administered to all groups simultaneously as a final test. Additionally, at the end of the application process, the "Semi-Structured Interview Form for Nature-Based Life Science Teaching Activities" was applied to the students in the experimental group. The researcher was an observer in the experimental and control groups throughout the application. Four weeks after the last test application, the Environmental Protection Knowledge Test was re-applied to all groups and used as the Environmental Protection Knowledge Permanence Test in order to evaluate the permanence of environmental protection knowledge. The data obtained was analyzed by transferring it to statistical programs. Descriptive statistics, MANCOVA and ANCOVA (analysis of covariance) were used in the analysis of the quantitative data

obtained from the research. To test the hypotheses, MANCOVA and ANCOVA analyses were performed, respectively. Then, the content analysis method was used to analyze the qualitative data. The MANCOVA analysis results showed that Educational Activities had a significant effect on the collective Environmental Protection Knowledge Post-Test, Environmental Protection Knowledge Retention Test and Environmental Attitude Scale Post-Test scores. The ANCOVA analysis results revealed that the Environmental Protection Knowledge Post-Test, Environmental Protection Knowledge Permanence Test and Environmental Attitude Scale Post-Test scores of the experimental groups in which Educational Activities were used increased significantly compared to the control groups. The findings obtained from the qualitative data of the research also supported the quantitative data. Evaluating the quantitative and qualitative findings together allowed the research to be further deepened. Accordingly, it was concluded that the program consisting of nature conservation awareness activities carried out in addition to the Life Sciences Course Curriculum significantly increased the knowledge, permanence and attitude of primary school students towards nature conservation awareness. In the recommendations section of the research, the study was concluded by emphasizing what can be done in practices and academic studies to develop awareness of nature conservation, which is an important element of life science teaching.

KeyWords: Educational Activities, Knowledge and Attitude, Life Sciences, Nature Conservation Awareness, Primary School Children.

Page Number: 262

Supervisor: Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM i
TEŞEKKÜR ii
ÖZ iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR DİZİNİ xii
ŞEKİLLER DİZİNİ xiv
KISALTMALAR xvi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 4
1.2.1. Nicel Problem Cümlesi 4
1.2.1.1. Nicel Alt Problemler 4
1.2.2. Nitel Problem Cümlesi 5
1.2.2.1. Nitel Alt Problemler 5
1.3. Hipotezler 5
1.4. Araştırmanın Amacı 6
1.5. Araştırmanın Önemi 6
1.6. Sayıltılar (Varsayımlar) 9
1.7. Sınırlılıklar 9
1.8. Tanımlar 9
BÖLÜM II 11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11
2.1. Kuramsal Çerçeve 11
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi 11
2.1.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Yaşam Becerileri ... 16
2.1.2. Yaşam Becerileri. 19
2.1.2.1. Yaşam Becerilerinin Tanımı 19
2.1.2.2. Yaşam Becerilerinin Önemi 19

2.1.2.3. Yaşam Becerilerinin Amacı 20
2.1.2.4. Yaşam Becerilerinin Faydaları 20
2.1.2.5. Yaşam Becerileri Eğitimi 22
2.1.2.6. Yaşam Becerileri Eğitiminin Boyutları 23
2.1.2.7. Yaşam Becerilerinin Dayandığı Kuramsal Temeller 24
2.1.2.7.1. Çocuk Gelişim Kuramı 25
2.1.2.7.2. Sosyal Öğrenme Kuramı 29
2.1.2.7.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı 30
2.1.2.7.4. Ekolojik Sistemler Kuramı 30
2.1.2.7.5. Sosyal Etki Teorisi 31
2.1.2.7.6. Dayanıklılık ve Risk Kuramı 32
2.1.2.7.7. Problem Davranış Kuramı 32
2.1.2.7.8. Yapılandırmacı Yaklaşım 33
2.1.3. Doğa ve Çevre Kavramı 34
2.1.3.1. İlkokulda Çevre Eğitiminin Amaç ve Esasları 34
2.1.3.1.1. Farkındalık 35
2.1.3.1.2. Bilgi 35
2.1.3.1.3. Tutum 36
2.1.3.1.3.1. Tutumun Ögeleri 37
2.1.3.1.4. Beceri 37
2.1.3.1.5. Katılım 37
2.1.3.2. Doğayı Koruma Becerisi 38
2.1.3.3. Hayat Bilgisi Programında Doğa Kavramının Yeri 39
2.1.3.4. Hayat Bilgisi Dersinde Doğa Etkinliklerinin Önemi 40
2.1.3.5. Hayat Bilgisi Dersi Doğa Etkinlikleri Planlanırken ve Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar 42
2.1.4. Etkinlik Kavramı 43
2.1.4.1. Etkinliklerin Sınıflandırılması 44
2.1.4.2. Sınıf İçinde Yapılan Etkinlikler 46
2.1.4.3. Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler 47
2.2. İlgili Araştırmalar 48
2.2.1. Yaşam Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 48

2.2.2. Yaşam Becerilerine İlişkin Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar 58
BÖLÜM III 67
YÖNTEM..... 67
3.1. Araştırmanın Modeli 67
3.1.1. Araştırmanın Nicel Yönü..... 69
3.1.2. Araştırmanın Nitel Yönü 70
3.1.3. Çalışmanın Geçerliğinin Sağlanması..... 72
3.1.3.1. Nicel Verilerin Geçerliğinin Sağlanması 73
3.1.3.1.1. Araştırmaya Katılanların Seçimi 73
3.1.3.1.2. Araştırmaya Katılanların Olgunlaşması 73
3.1.3.1.3. Ölçme Araç ve Süreçleri 74
3.1.3.1.4. Denek Kaybı..... 74
3.1.3.1.5. Beklenti Etkisi 74
3.1.3.1.6. Ön Test Etkisi..... 74
3.1.3.1.7. Ölçme-Bağımsız Değişken Etkisi 75
3.1.3.1.8. Deneme Tepkisi..... 75
3.1.3.2. Nitel Verilerin Geçerliğinin Sağlanması..... 75
3.1.3.2.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik)..... 76
3.1.3.2.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik) 77
3.1.3.2.3. Tutarlık (İç Güvenirlik) 78
3.1.3.2.4. Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)..... 78
3.2. Çalışma Grubu..... 79
3.3. Veri Toplama Araçları..... 80
3.3.1. Nicel Verileri Toplama Araçları. 81
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu..... 81
3.3.1.2. Çevre Koruma Bilgisi Testi (ÇKBT) 81
3.3.1.3. Çevre Tutum Ölçeği (ÇT) 87
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları. 91
3.3.2.1. Doğa Temelli Hayat Bilgisi Öğretimi Etkinliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 91
3.4. Değişkenler..... 92
3.4.1. Bağımlı Değişkenler 92

3.4.2. Bağımsız Değişkenler 92
3.5. Ders Planlarını ve Materyalleri Hazırlama Süreci 93
3.5.1. Yaşam Becerisi Eğitim Kâğıtları 94
3.5.2. Deney Grubu Hayat Bilgisi Ders Planları 94
3.5.3. Kontrol Grubu Hayat Bilgisi Ders Planları 95
3.6. Araştırma Kapsamında Yürütülen İşlem Basamakları 97
3.7. Araştırma Süreci 100
3.7.1. Araştırmada Kullanılan Etkinliklerin Hazırlanması 100
3.7.2. Etkinliklerin Planlanması 100
3.7.3. Araştırmanın Uygulama Süreci 101
3.7.4. Kontrol Grubu Uygulamaları 119
3.8. Verilerin Analizi 121
3.8.1. Nicel Verilerin Analizi 121
3.8.1.1. Betimsel Analiz 122
3.8.1.2. Çıkarımsal Analiz 122
3.8.2. Nitel Veri Analizi 122
3.8.2.1.Görüşme Analizi 123
BÖLÜM IV 125
BULGULAR VE YORUM 125
4.1. Nicel Probleme Yönelik Betimsel ve Tahminsel İstatistiki Bulgular 125
4.1.1. Betimsel İstatistik 125
4.1.2. Tahminsel İstatistik 129
4.1.2.1. Eş Değişkenlerin Belirlenmesi 129
4.1.2.2. MANCOVA Analizinin Varsayımları 131
4.1.2.3. MANCOVA Modeli 135
4.1.2.4.Yokluk Hipotezi 1 135
4.1.2.5. Yokluk Hipotezi 2 137
4.1.2.6. Yokluk Hipotezi 3 138
4.1.2.7. Yokluk Hipotezi 4 139
4.2. Ders Kontrol Listelerinin Değerlendirilmesi 140
4.3. Nitel Probleme Yönelik Bulgular 141
4.3.1. Deney Grubu Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular 142

4.4. Nicel Bulguların Özeti 153
4.5. Nitel Bulguların Özeti 155
4.6. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi 156
BÖLÜM V 158
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 158
5.1. Sonuç ve Tartışma 158
5.2. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği 170
5.2.1. Araştırmanın İç Geçerliği 170
5.2.2. Araştırmanın Dış Geçerliği 171
5.3. Öneriler 171
KAYNAKLAR 173
EKLER 199
EK.1 Kişisel Bilgi Formu 200
EK.2 Belirtke Tablosu 201
EK.3 Uzman Görüş Formu 202
EK.4 Çevre Koruma Bilgisi Testi (ÇKBT) 206
EK.5 Çevre Tutum Ölçeği (ÇT) 209
EK.6 Doğa Temelli Hayat Bilgisi Öğretimi Etkinliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 211
EK.7 Yaşam Becerisi Eğitim Kağıtları 212
EK.8 Çalışma Kağıtları 219
EK.9 Deney ve Kontrol Grubu Ders Planları 226
EK.10 Ders Planı Değerlendirme Uzman Görüş Formu 234
EK.11 Ders İşleme Kontrol Listeleri 235
EK.12 MEB İzni 236
EK.13 Hayat Bilgisi Ders Kitabı 240
EK.14 Ölçek İzin Talebi 241
EK.15 Etik Kurul Raporu 242

TABLOLAR DİZİNİ

Tablolar **Sayfa**

Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1., 2. ve 3. Sınıf Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Yüzdeleri 15
Tablo 2. İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersindeki Doğayı Koruma Yaşam Becerisi İle İlişkili Kazanımlar 40
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Betimsel İstatistikleri 80
Tablo 4. Çalışmada Kullanılan Söz Konusu Kazanımlar 81
Tablo 5. Taslak Test ve Belirtke Tablosuna Görüş Bildiren Uzmanlar 82
Tablo 6. Taslak Test ve Belirtke Tablosuna Tekrar Görüş Bildiren Uzmanlar 83
Tablo 7. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Bilgi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri 84
Tablo 8. Pilot Bilgi Testine Ait Ortalama Madde Güçlük İndeksi, Madde Ayırt Edicilik İndeksi ve KR-20 Güvenirlik Katsayısı Değerleri 85
Tablo 9. Çevre Tutum Ölçeğine Görüş Bildiren Uzmanlar 87
Tablo 10. AFA ve DFA Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımları 88
Tablo 11. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Bartlett's Test Sonuçları 88
Tablo 12. Cronbach's Alpha Test Sonucu 90
Tablo 13. Çevre Tutum Ölçeği DFA Uyum İndeksleri 90
Tablo 14. Çalışmada Kullanılan Değişkenler 93
Tablo 15. 2017-2018 MEB Hayat Bilgisi Dersi Doğayı Koruma Alt Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Araştırma Kapsamında Genişletilmiş Kazanım 94
Tablo 16. Doğayı Koruma Yaşam Becerisine Yönelik Etkinlikler 101
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Çevre Koruma Bilgisi Testine ve Çevre Tutum Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikleri 125
Tablo 18. ÇKBÖ ile ÇKBS, ÇKBK ve ÇTÖ ile ÇTS Arasındaki Korelasyonların Anlamlılık Testi 129
Tablo 19. ÇKBS İçin Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonunun (MRC) Regresyon Homojenitesi Analizi Sonuçları 131

Tablo 20. ÇKBK İçin Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonunun (MRC) Regresyon Homojenitesi Analizi Sonuçları 132
Tablo 21. ÇTS İçin Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonunun (MRC) Regresyon Homojenitesi Analizi Sonuçları 133
Tablo 22. Kovaryans Matrislerinin Eşitliği için Box's Testi..... 133
Tablo 23. Hata Varyanslarının Eşitliği İçin Levene's Testi Sonuçları..... 134
Tablo 24. Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyonların Anlamlılık Testi..... 134
Tablo 25. Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) Sonuçları 135
Tablo 26. Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları..... 136
Tablo 27. ÇKBS İçin İkili Karşılaştırma 138
Tablo 28. ÇTS İçin İkili Karşılaştırma 138
Tablo 29. ÇKBK İçin İkili Karşılaştırma 139
Tablo 30. Değişkenlere Ait Düzeltilmiş Ortalamalar..... 140
Tablo 31. Kontrol Listelerinin Frekans Dağılımı 141
Tablo 32. Öğrencilerinin Doğayı Korumak İçin Neler Yaptıklarına Yönelik Görüşleri..... 142
Tablo 33. Öğrencilerin Etkinlikleri Yaparken Hissettiklerine Yönelik Görüşleri 145
Tablo 34. Öğrencilerin Doğayı Koruma Bilincinin Nasıl Kazandırılacağına Yönelik Görüşleri…… 147
Tablo 35. Yapılan Etkinliklerin Kendilerine Faydalı Olmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri..... 149
Tablo 36. Öğrencilerinin Doğayı Koruma Bilincini Sürdüreceklerine Yönelik Görüşleri……... 151
Tablo 37. Öğrencilerinin Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri..... 152

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekiller **Sayfa**

Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı 13
Şekil 2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanım Numaralandırma Sistemi. 16
Şekil 3. HBÖP'nin Yapısı 17
Şekil 4. HBÖP'de Yer Alan Yaşam Becerileri 18
Şekil 5. Bireylerin Çevresel Tutum ve Davranışlarını Belirleyen Başlıca Etmenler. 36
Şekil 6. Etkinlik Uygulama Aşamaları 44
Şekil 7. Açımlayıcı-Sıralı Karma Yöntemler 68
Şekil 8. Araştırma Modeli Şeması 69
Şekil 9. Uygulama Sürecine İlişkin Model…. 71
Şekil 10. Etkinlik 1: Çöp Toplama ve Toplanan Çöplerin Sergilenmesi Etkinliği .. 103
Şekil 11. Etkinlik 2: Su Arıtma Tesisine Gezi Düzenlenmesi 105
Şekil 12. Etkinlik 3: İnsanların Doğaya Vermiş Olduğu Zararlar İle İlgili Film ve Belgesel İzletilip, Öğrencilerle Tartışma Etkinliğinin Yapılması 107
Şekil 13. Etkinlik 4: Doğayı Korumaya Yönelik Farkındalık İçin Sınıf Gazetesi Çıkarma Etkinliği 110
Şekil 14. Etkinlik 5: Sokak Hayvanlarına Yardım: Geri Dönüşümden İyilik Fonu. 113
Şekil 15. Etkinlik 5: Toplanan Kağıtlarla Bir İyilik Fonu Oluşturma (Sokak Hayvanları İçin Mama Alınıp Onları Besleme) 115
Şekil 16. Etkinlik 6: Doğayı Korumanın Önemi, Çevre Temizliği ve Geri Dönüşümün Önemini Anlatan Afişler Hazırlanması ve Okuldaki Diğer Öğrencilere Sunulması 117
Şekil 17. Etkinlik 7: Münazara Etkinliği 119
Şekil 18. 5. Hafta Çalışma Kağıdı Kontrol Grubu Öğrencileri Tarafından Cevaplandırılırken 121
Şekil 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılım Eğrisi Altındaki ÇKBS Histogramları 127
Şekil 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılım Eğrisi Altındaki ÇKBK Histogramları 128
Şekil 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılım Eğrisi Altındaki ÇTÖ Histogramları 128

Şekil 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılım Eğrisi Altındaki ÇTS Histogramları 128
Şekil 23. ÇKBÖ ile ÇKBS ve ÇKBK Arasındaki Saçılım Grafikleri..... 130
Şekil 24. ÇTÖ ile ÇTS Arasındaki Saçılım Grafiği 130

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
ÇT	: Çevre Tutum Ölçeği
ÇTÖ	: Çevre Tutum Ölçeği Ön Test Puanları
ÇTS	: Çevre Tutum Ölçeği Son Test Puanları
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EE	: Eğitsel Etkinlikler
ÇKBT	: Çevre Koruma Bilgisi Testi
ÇKBK	: Çevre Koruma Bilgisi Testi Kalıcılık Test Puanları
ÇKBÖ	: Çevre Koruma Bilgisi Testi Ön Test Puanları
ÇKBS	: Çevre Koruma Bilgisi Testi Son Test Puanları
HBÖP	: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖY	: Mevcut Öğretim Yöntemi
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖY	: Öğretim Yöntemleri
TDK	: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin, hızla küreselleşen dünyada değişim ve yeniliklere uyum sağlamaları kaçınılmazdır. Bireyler, çağın beklentilerine uyum sağlamak için kişisel ve sosyal çevrelerinde belirli niteliklere sahip olmalıdır. Bu uyumu sağlamak için, gelişmiş becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. İlkokulda hayat bilgisi dersi ile bu beceriler kazandırılabilmektedir. İlkokulun ilk üç yılında öğretilen hayat bilgisi, gerçek hayat becerilerinin kazanılmasında önemli bir adımdır ve çocukların sosyalleşme sürecine başladığı bu dönemde yakın ve uzak çevrelerine ilişkin farkındalıklarını artırarak uyum sağlamalarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Hayat bilgisi dersi, gerçek hayat derslerini içermektedir ve ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutularak çocuklara bilgi kazandırmanın yanı sıra iyi bir yaşam, tutum ve davranış edinmelerini, doğal ve sosyal yaşama ilişkin olmalarını, çevreyle uyumlarını kolaylaştırmalarını ve yaşamsal sorunları çocuğun gelişimsel özellikleri bağlamında ele almalarını amaçlamaktadır (Deveci, 2008).

Hayat bilgisi dersinde, çocuklar sınıf içinde ve okul dışında bazı durumları deneyimleyerek gerçek hayata dair bir fikir sahibi olmaktadır. Edindikleri bilgi, beceri ve deneyimler gelecekteki yaşamlarını şekillendirmekte ve öncelikle kendi kendilerini ve içinde bulundukları toplumu tanımalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenlerle, hayat bilgisi dersi yerel ve küresel vatandaşlar olarak bireylerin toplumda iyi bir yaşam sürdürebilmek için temel bilgi, beceri, tutum ve değerler ile bezenmiş kişilik özellikleri kazanmasında rol oynamaktadır.

Hayat bilgisi dersine verilen önem, Cumhuriyetin ilanından bu yana yapılan program geliştirme çalışmalarına da yansımıştır. Öğretim programları çağın gereksinimlerine

uygun olarak sürekli güncellenmiş ve hayat bilgisi dersi tüm programların temel bir parçası haline getirilmiştir. Kamuoyunun görüş ve önerileri dikkate alınarak 2017 yılında bir plan taslağı hazırlanmış ve ardından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 1., 2. ve 3. sınıflar için İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBÖP) kabul edilerek uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2017). 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 2018 İlkokul HBÖP, yapılan revizyonlar ve küçük değişikliklerle kabul edilmiştir (MEB, 2018). 2018 HBÖP, "temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, güvenli bir hayat süren, bulunduğu toplumun değerlerini benimseyen, doğa ve çevre sevgisi olan, araştırmayı ve incelemeyi seven, ülkesini severek üretmeye çalışan bireyler yetiştirme" vizyonunu benimsemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin aşağıdaki yetkinliklere sahip olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2017; MEB, 2018):

- Bilimsel süreç becerilerini temel düzeyde kazanmış olmaları,
- Kendilerini ve çevrelerini tanıma yeteneğine sahip olmaları,
- Sağlıklı ve güvenli yaşam bilincini edinmiş olmaları,
- Yaşadıkları toplumun milli, manevi ve insani değerlerini pratik yaşantılarına yansıtabilmeleri,
- Doğaya ve çevreye duyarlılık geliştirmiş olmaları,
- Kaynakları verimli bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları,
- Ülkelerini sevebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri.

Bu hedefler doğrultusunda 2018 HBÖP tasarlanmıştır. Bahsedilen hedefler, aslında öğrencilerin edinmeleri gereken yaşam becerilerini vurgulamaktadır. 2018 HBÖP'de, sınıf dışı ve okul dışı etkinliklere ders öğretimi sırasında yer verilmesi öngörülmektedir. Bu etkinlikler arasında müze ziyaretleri, resmi ve özel kurum ziyaretleri, doğa eğitimi gibi aktiviteler bulunmaktadır. Ayrıca, ders etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi ve okul ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulması önerilmektedir. Öğrencilerin çevredeki kaynakları kullanarak hazırladıkları materyalleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları teşvik edilmekte ve doğa temelli kazanımların bazı basit deneylerle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Okula yaşantısal etkinliklerin dahil edilmesiyle, okulun çocuklar için soyut derslerin öğrenildiği yararsız bir yer olmaktan çıkıp, hayatı içeren ve eğitim yoluyla yaşamı öğreten bir yere dönüştüğü söylenebilmektedir. Bu nedenle, hayat bilgisi dersinde çocukların deneyimlerine dayalı etkinlikler tasarlamak, dersin doğasına uygun ve okul-yaşam ilişkisi kuran bir bağlamda etkili öğrenmeyi sağlayacaktır. HBÖP, etkinliklerin çocukların çevreyle doğrudan etkileşimi ve kendi deneyimlerinden öğrenme üzerine odaklandığına vurgu yapmaktadır (MEB, 2005). Yapılan araştırmalar, doğal ortamlardaki öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin bilgi, tutum ve sorumlu davranışlarını göstermede büyük önem taşıdığını göstermektedir (Ballantyne ve Packer, 2009; Ballantyne ve Packer, 2002; Ballantyne, Fein ve Packer, 2001a, 2001b; Rickinson, 2001; Tanner, 2001; Lai, 1999; Ballantyne, Connell ve Fein, 1998; Bogner, 1998; Ballantyne ve Uzzell, 1994).

Günümüz dünyasında doğayı koruma, önemli konular arasında yer almaktadır. Tüm canlılar için yaşanabilir bir dünya yaratmak için, öncelikle insanların doğa hakkındaki düşünce ve bakış açılarını değiştirmeleri gerekmektedir. Bu değişim özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin doğa ile deneyim ve düşünce temelli bağlar kurmasıyla gerçekleşebilir. İlkokul çocukları, doğal dünyanın farkına varma, doğayı sevme, canlıları koruma, geri dönüşüm ve tasarruf bilinci, doğal yaşamla uyumlu olma gibi konularda olumlu tutum sergileme ve doğayı keşfetme ve koruma bilincine ulaşma fırsatı bulduklarında doğa ile bağları güçlenmektedir. Bu nedenle, öğrencilere doğayı koruma becerisi sunmak için alternatif eğitim modelleri, çeşitli öğrenme ortamları ve Eğitsel Etkinlikler'in (EE) kullanılması önemlidir. Öğrencilerde doğayı koruma becerisinin gelişmesi için okuldaki derslerde edinilen bilgilerin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenci-doğa ilişkisinin istenen şekilde kurulmadığı görülmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında, doğa ile ilgili beceriler genellikle kitaplardan öğrenilmekte ve deneyim açısından yetersiz kalmaktadır. Çünkü insan-doğa ilişkisi, eylemler ve deneyimler yoluyla şekillenmektedir. Günümüzde öğrenciler, küresel ısınma, çölleşme gibi birçok konuyu bilmelerine rağmen, doğayı deneyimlemedikleri, doğayla karşılaşmadıkları ve doğayla bütünleşmedikleri gözlenmektedir. Öğrenciler için doğa sadece izlenen bir şey haline gelmiş ve doğayı koruma becerisi sadece kitaplarda sloganlarla sunulan bir bilgiye dönüşmüştür. Bu nedenle, ilkokul

öğrencilerine doğa bilinci kazandırmak amacıyla yapılacak çalışmalar, ihtiyaçlara göre şekillendirilmelidir.

Literatür incelendiğinde, ilkokul çocuklarına yönelik yapılan EE'nin çeşitli değişkenler üzerinde incelendiği ve yaşam becerilerinin konu edildiği araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, ilkokul düzeyinde temel yaşam becerilerinden biri olan doğayı koruma becerisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkarak, araştırmada ilkokul çocuklarına yönelik yapılan doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi, "Doğayı koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, ilkokul öğrencilerinin doğa koruma becerilerine yönelik bilgi, kalıcılık ve tutumlarına etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde, nicel ve nitel problem cümleleri ve alt problemleri ayrı olarak belirtilmiştir.

1.2.1. Nicel problem cümlesi. "İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Çevre Tutum Ölçeği Ön Test (ÇTÖ) puanları ve Çevre Koruma Bilgisi Ön Test (ÇKBÖ) puan değişkenleri kontrol edildiğinde, uygulanan Eğitsel Etkinlikler'in (EE) kolektif Çevre Koruma Bilgisi Son Test (ÇKBS) puanları, Çevre Tutum Ölçeği Son Test (ÇTS) puanları ve Çevre Koruma Bilgisi Kalıcılık Test (ÇKBK) puanlarına etkisi nedir?"

1.2.1.1. Nicel alt problemler. Araştırmanın nicel alt problemleri ile deney gruplarına uygulanan EE ve kontrol gruplarında Mevcut Öğretim Yöntemi (MÖY) kullanılarak elde edilen bilgi, tutum ve kalıcılık puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Araştırmanın nicel alt problemleri şunlardır:

1. 3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde EE'nin yalnızca ÇKBS'ye etkisi var mıdır?
2. 3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde EE'nin yalnızca ÇTS'ye etkisi var mıdır?

3. 3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde EE'nin yalnızca ÇKBK'ye etkisi var mıdır?

1.2.2. Nitel problem cümlesi. "Deney grubundaki öğrencilerin, katıldıkları doğayı koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, doğa koruma becerilerine yönelik bilgi, kalıcılık ve tutumlarına olan etkilerine dair görüşleri nelerdir?"

1.2.2.1. Nitel alt problemler. Araştırmanın nitel bir tane alt problemi bulunmaktadır.

1. Deney grubu öğrencilerinin yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Hipotezler

Araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıda verilen hipotezlerle test edilmiştir.

Yokluk Hipotezi 1.

3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin kolektif ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS ortalama puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Yokluk Hipotezi 2.

3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin yalnızca ÇKBS puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Yokluk Hipotezi 3.

3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin yalnızca ÇTS puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Yokluk Hipotezi 4.

3. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ ve ÇKBÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin yalnızca ÇKBK puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemektir. Araştırma, özellikle öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki doğayı koruma yaşam becerisi konularındaki akademik bilgilerini, bu bilgilerin öğrenme sürecindeki kalıcılığını ve çevreye karşı tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, yürütülen EE'nin öğrencilerin bilgi düzeyini ne ölçüde artırdığını, öğrenmelerini ne kadar kalıcı kıldığını ve çevreye karşı tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bulgular, HBÖP'de yer alan doğayı koruma becerisinin, doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin etkisiyle nasıl geliştirildiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, öğrencilerin doğayı koruma becerisindeki ilerlemelerini analiz ederek, doğayı koruma temel yaşam becerisi üzerine görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Hayat bilgisi dersi, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda öğretilen doğal, toplumsal, sanatsal ve kültürel unsurları içeren, disiplinlerarası bir derstir (Sönmez, 2010). Bu ders, çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen, hem sosyal bilimleri hem de doğa ve fen bilimlerini kapsayan ve tüm disiplinlerle ilişkilendirilebilen bir yapıya sahiptir. Hayat bilgisi, öğrencilerin gerçek hayat konularını gözlemleyerek, inceleyerek ve uygulayarak öğrendikleri ilkokul düzeyindeki eğitimin temelini oluşturan bir ders olarak öne çıkmaktadır (Baymur, 1954). Hayat bilgisi, öğrencinin çevre ve toplumla etkileşimini temel alarak; öğrenmeyi yaparak ve yaşayarak gerçekleştirdiği, bilgi ve beceriler kazandıran bir ders olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre, bu ders; çocukların, çevresel ve kültürel deneyimleri gözlemleyerek, doğa ve çevre sorunları konusunda doğru ve güvenilir bilgiler edinmelerini sağlamak, olumlu alışkanlıklar kazandırmak ve gerekli becerileri öğretmek amacını taşımaktadır (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat bilgisi dersi, öğrencilere sosyal beceriler kazandırmak ve yaşam becerilerini geliştirmek için uygun bir ortam sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'in belirlediği amaçlar arasında, hayat bilgisi dersinin yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Türkiye'de yaşam becerilerinin kazandırılması, 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren HBÖP içinde ele alınmıştır.

HBÖP, 2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında revize edilmiş olup, temel yaşam becerilerine vurgu yapmaktadır. Programlar arasında yapılan değişikliklerle birlikte, Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının vizyonları öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. 2018 programında, 2015 programındaki 22 beceriye ek olarak "Kariyer Bilinci Geliştirme" becerisi eklenmiş ve toplamda 23 beceriye vurgu yapılmıştır. Bu durum, 2005'ten günümüze uygulanan 2018 programına kadar yapılan revizyonlarda temel yaşam becerilerine vurgu yapılmasına rağmen, programlarla birlikte kazandırılması gereken becerilerin de değiştiğini göstermektedir.

Beceriyi açıklarken, genellikle bu terim, bir konu veya durum üzerinde mantıksal, sezgisel ve teknik bilgileri kullanmayı gerektiren bilgi kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). Yaşam becerileri ise bireyin fiziksel, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilme yeteneklerini içermektedir. Dünya Sağlık Örgütü, yaşam becerilerini; günlük yaşamın ihtiyaçları ve karşılaşılan zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilme yeteneğini içeren olumlu ve uyarlanabilir davranışlar olarak tanımlamıştır (WHO, 1994). Hayat bilgisi dersi, temel eğitim seviyesinde yer alan bir ders olarak öğrencilere, günlük yaşamda büyük önem taşıyan "temel yaşam becerileri" kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu ders, öğrencilere pratik ve günlük hayatta kullanılabilecek becerileri içermekte ve hayatları boyunca işlerine yarayacak bilgilerle donatarak önemli bir eğitim alanı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, HBÖP'deki temel yaşam becerileri, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne uygun olarak belirlenmiş ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Ancak ulusal düzeyde yaşam becerilerine dair ortak bir içerik ve sınıflama eksikliği gözlemlenmektedir. MEB programlarında ve HBÖP'de yaşam becerilerine dair bir sınıflama yapılmadığı gibi, programlarda yer alan becerilerin açıklamalarına da yer verilmemektedir. Bu durum, yaşam becerilerinin sınıflamasının yapıldığı uluslararası çalışmalarla ve kuruluşların sınıflamalarıyla entegrasyon ve ilişkilendirme

yapılmadığını göstermektedir. Ayrıca WHO, UNICEF, UNESCO ve yaşam becerileri alanında çalışma yapan uluslararası örgüt ve kuruluşların doğayı koruma becerisi (nature conservation skills) veya çevreyi koruma uzmanlığı becerisine (environmental protection specialists skills) yer vermedikleri görülmektedir.

Bu noktada, doğayı koruma becerisinin ulusal alanyazın ve sınıflamalarda bir yaşam becerisi olarak yer almasının önemli olacağı düşünülmektedir. 2018 HBÖP'de doğayı koruma becerisi, temel yaşam becerileri kapsamında değerlendirilmektedir. Doğa, canlıları ve cansız varlıkları kapsayan geniş bir anlam taşımaktadır. Doğayı koruma, canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için doğanın sürekli olarak korunmasını hedeflemektedir. Doğayı koruma becerisi, hayat bilgisi dersi açısından, öğrencilere doğanın korunması, çevre sorunları ve iklim değişikliği gibi konularda bilgi ve farkındalık kazandırmaktadır.

Hayat bilgisi dersinin bu beceriye vurgu yapması, öğrencilere doğanın önemini öğretirken aynı zamanda bu bilinci sürdürülebilir bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çevre sorunlarının sadece belirli bir alanı değil, tüm dünyayı etkileyebileceği göz önüne alındığında, bu becerinin geniş bir perspektifte ele alınması ve öğrencilere kazandırılması önemli görülmektedir.

Hayat bilgisi dersi, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmanın yanı sıra, doğanın korunması konusunda da bilinç oluşturarak onları çevre sorunlarına karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu becerinin programda yer alması, öğrencilere sadece akademik bilgiler değil, aynı zamanda çevre bilinci kazandırarak toplumsal sorumluluk anlayışını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada, hayat bilgisi dersinde doğayı koruma becerisinin etkinliklerle öğretilmesi ve EE'nin bu beceriyle birleştirilerek literatürdeki boşluğu doldurması hedeflenmiştir. EE'nin çevre koruma bilgisi, kalıcılığı, çevre tutumu ve doğayı koruma becerisi üzerindeki etkilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenler, araştırmacılar ve literatür için EE'nin doğayı koruma becerisi üzerindeki etkileri ve uygulama planları hakkında bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, EE ile doğayı koruma becerisinin birleştirilmesini içeren bu çalışmanın gelecekteki araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir. Hayat bilgisi eğitiminde doğa koruma temelli etkinliklerin, doğayı koruma becerisiyle birleştirilerek 3. sınıf öğrencilerinin çevre koruma bilgisi,

bilginin kalıcılığı, çevre tutumları ve doğayı koruma becerileri üzerindeki etkilerini incelemesi çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının da literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.6. Sayıltılar (Varsayımlar)

- Uygulama yapılan öğrenciler Çevre Tutum Ölçeği'ne (ÇT), Çevre Koruma Bilgisi Testi'ne (ÇKBT) ve Doğa Temelli Hayat Bilgisi Öğretimi Etkinliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'na samimi cevaplar vermişlerdir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ders dışında başka bir eğitim desteği almadıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Isparta ilinde 3. sınıfta öğrenim gören 79 öğrenci ile,
2. Çalışma süresince kullanılan ÇKBT, ÇT, araştırmacı tarafından geliştirilen EE ve ders planlarının kapsadığı niteliklerle,
3. İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan doğa ve çevre konuları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Hayat bilgisi dersi: Temel beceri ve alışkanlıkları çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde kazandıran, çocukların kendi benliklerini ve çevrelerini keşfetmelerine yardımcı olan, ilkokul düzeyinde toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir yaşam dersidir. Bu ders, çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır (Gültekin, 2015).

Yaşam becerileri: Bireysel, bilişsel ve kişilerarası yetenekler; yaşam becerilerini belirleyen unsurlardır. Bu yetenekler, karar alma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili iletişim kurma, sağlıklı ilişkiler kurma, empati geliştirme, zorlukların üstesinden gelme ve yaşamı düzenleme konularında bireylere rehberlik etmektedir (UNESCO, 2008).

İlkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik tasarlanan doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinlikleri: Etkinliklerin esas alındığı, öğrencilerin yaşam becerilerini yaparak, yaşayarak ve eğlenerek kazanmalarını sağlayan Yaşam Becerileri Eğitimi (YBE) sürecini temsil etmektedir. Bu süreçte, ilkokul öğrencilerine yönelik oluşturulan etkinlik temelli YBE süreci, doğayı koruma becerisine odaklanan ders içi ve ders dışı ortamlarda gerçekleşen etkinlikleri kapsamaktadır.

Deney Grubu: Araştırma süresince hayat bilgisi dersinin araştırmacı tarafından oluşturulan ders planları ve tasarlanan EE uygulanarak yürütüldüğü grup.

Kontrol Grubu: Araştırma süresince hayat bilgisi dersinin halihazırdaki mevcut yönteme bağlı kalınarak araştırmacı tarafından oluşturulan ders planlarıyla yürütüldüğü grup.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Hayat bilgisi dersi. Eğitimin iki önemli ortamı olan ev ve okul, bir çocuğun eğitimini etkileyen faktörlerdir. Aile, çocuğa temel bilgi, beceri ve değerleri vererek onu hayata hazırlayan en küçük toplumsal birimdir. Okul, çocuğun sosyal hayata resmi bir adım attığı ilk kurumdur. Burada çocuk, sadece yeni bilgi, beceri ve değerler kazanmakla kalmamakta, aynı zamanda evde edindiği bilgi, beceri ve değerlerin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Çocukların dünyası okula başlamadan önce anne-babalarının ve ailelerinin sunduklarıyla sınırlıdır. Okullar ise çocuklara geniş bir dünyaya açılmaları için farklı fırsatlar sunmaktadır. Hayat bilgisi dersleri, bu geniş dünyada çocuklara rehberlik eden önemli bir ders olarak değerlendirilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2005). Bu ders, çocuğun her açıdan gelişimine katkıda bulunarak, mevcut bilgilerini tamamlayıp sistemleştirmesine ve yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasına temel oluşturmaktadır (Akınoğlu, 2002).

İlkokulun 1., 2. ve 3. sınıflarındaki hayat bilgisi dersleri, bu dönemdeki çocukların yaş özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmektedir. Bu sınıflardaki öğrenciler, hayatı bütünsel bir şekilde algılamaktadır. Bu amaçla, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleriyle birlikte toplumsal değerlerin öğretimini birleştiren hayat bilgisi dersi düzenlenmekte ve öğretilmektedir. Hayat bilgisi dersleri, bu alanlarda olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemli olduğundan, uygulanan yöntem ve tekniklerin bu konuda etkisi büyüktür. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri, somut işlemler döneminde oldukları için uygulama ve yaşayarak öğrenme yöntemleriyle kalıcı bilgiler edinmekte ve bu eğitimsel deneyimler olumlu öğrenme tutumlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gündüz, 2014).

Literatür incelendiğinde, hayat bilgisi dersinin tanımlanmasıyla ilgili araştırmacıların belirgin özelliklere vurgu yaptığı görülmektedir. Örneğin, Binbaşıoğlu (2003), hayat bilgisi dersini bireyin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan bir ders olarak tanımlarken, Sönmez (2010), günlük hayata karşılık gelen bilgiler veren bir ders olduğunu belirtmektedir.

Bazı tanımlamalarda ise iyi vatandaş ve iyi insan yetiştirme niteliği vurgulanmaktadır. hayat bilgisi dersi, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflar için öğrencilerin çevrelerine etkili bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilgileri sağlayan, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetişmelerini destekleyen beceri ve değerlerin kazandırıldığı bir ders olarak görülmektedir (Kılınç ve Uygun, 2015; Kılınç ve Dere, 2013; Kabapınar ve Baysal, 2004; Öztürk ve Dilek, 2002). Güleryüz (2008) ise hayat bilgisi dersini, bireylerin çevrelerini keşfederek ve toplumun kültürel değerlerine uyum sağlayarak kendi kişiliklerini oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

Hayat bilgisi dersinin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ve yaşam becerilerine dikkat çekilerek tanımlandığı da görülmektedir. Bu derste çocukların günlük hayatta karşılaşabileceği sorunlara alternatif çözümler bulma, topluma uyum sağlama ve iyi bir vatandaş olarak katılma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunmaktadır (Güneş ve Demir, 2007). Bektaş (2013) ise aile ortamında öğrenilen bilgi, beceri ve değerlerin aile ve okul arasındaki ilişkinin kurulabileceği bir disiplin olarak hayat bilgisi dersini yorumlamaktadır. Sönmez (2010), hayat bilgisi dersini "doğal ve toplumsal gerçeklerle bağlantı kurma süreci" olarak tanımlarken, Akınoğlu (2002), çocukların iyi insan ve vatandaş olmaları için temel davranışları kazanmalarına yardımcı olan ilk derstir, şeklinde ifade etmektedir. Binbaşıoğlu'na (2003) göre hayat bilgisi dersi, çocukların sosyal ve kültürel çevreyi incelemelerini sağlayarak, doğru bilgileri, iyi alışkanlıkları ve çevreyle uyum içinde yaşamak için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Gültekin (2015) ise hayat bilgisi dersini, çocukların gelişim özelliklerine göre temel beceri ve alışkanlıkları kazandıran, çocukların çok yönlü gelişimini sağlayan toplu eğitim yöntemlerine dayalı bir yaşam dersi olarak tanımlamıştır.

Karabağ'a (2009) göre hayat bilgisi dersi, çocuğun ruhunu dikkate alan, yaşamsal bilgilerle hayata hazırlayan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden, daha iyi bir

insan olmasını sağlayan ve bir üst eğitime hazırlayan disiplinlerin birleşiminden oluşan bir derstir. Sağlam (2015) ise hayat bilgisi dersini, sosyal bilimler ve doğa bilimlerini bütünleştirerek iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir ilkokul dersi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Şimşek (2014) bu dersi, çocukların farklı disiplinlere özgü bilgi, beceri, tutum ve değerleri bütünlük içinde kazanmalarını sağlayan bir ders olarak tanımlamıştır.

Sonuç olarak, hayat bilgisi dersi, çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerini göz önünde bulundurarak, temel beceri ve değerlerle çocukları tanıştıran, sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden elde edilen verileri kullanarak çocukları hayata hazırlayan ilk ders olarak tanımlanabilir. Türkiye'de, ilkokul öğrencilerine yaşam ve vatandaşlıkla ilgili temel bilgi, beceri, alışkanlık ve değerleri edindirmek amacıyla hayat bilgisi dersi verilmektedir. Hayat bilgisi dersleri, sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden seçilmiş konuları disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere sunmayı amaçlamaktadır (Sağlam, 2015). Bu nedenle hayat bilgisi dersleri, sadece doğa ve toplum bilimleri disiplinlerini değil, fikir ve sanat disiplinlerini de içerebilmektedir. Bu durum Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Hayat bilgisi dersinin kapsamı (Sönmez, 2010)

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin sosyal hayatı ve doğayı anlamalarının ötesinde, öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirleyebilecekleri resmi eğitim ortamlarında da ilk derstir. Bu nedenle, hayat bilgisi dersleri içerik ve öğrenme ortamı hazırlığı açısından önemlidir (Bektaş, 2009). Bu ders, çocukların kendileri, içinde bulundukları toplum ve dünya hakkında anlayış geliştirmeleri için tasarlanmış olup HBÖP en son 2018 yılında güncellenmiştir.

Programın içeriği, genel hedefler, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, üniteler ve kazanımlar şeklinde yapılandırılmıştır. Program, ünite tabanlı bir yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Hayat bilgisi dersi, ilkokul 1. ve 2. sınıflar için haftada dört ders saati, 3. sınıflar için ise haftada üç ders saati olarak planlanmıştır. HBÖP, amaçlar, beceriler, değerler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı üzerine kurulmuştur. HBÖP'deki genel amaçlara, üniteler kapsamında ele alınan kazanımlar aracılığıyla ulaşılması hedeflenmektedir.

HBÖP'nin vizyonu incelendiğinde, öğrencinin merkeze alındığı ve tüm yönleriyle öğrenci gelişiminin hedeflendiği görülmektedir. Bu programın uygulanmasıyla bireylerin doğal ve sosyal çevrelerinin farkına varmaları ve ilgili becerileri, değerleri, alışkanlıkları ve tutumları kazanmalarına yardımcı olunacaktır (Tay ve Baş, 2016).

HBÖP, yapılandırmacı kurama dayalı olarak tasarlanmıştır. Yapılandırmacı kuram, eğitim etkinliklerinin üst düzey zihinsel süreçlerle gerçekleştirildiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenme, bireyin kendi bilgisini oluşturarak, keşfetmesini ve geliştirmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, buluş, araştırma ve inceleme, analiz ve sentez gibi stratejiler ve yöntemler kullanılmaktadır (Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse ve Balbağ, 2016).

HBÖP, ilkokulun ilk üç sınıfı için altı ünite şeklinde planlanmış, ünite temelli bir yaklaşım benimseyen bir programdır. Bu üniteler sırasıyla "Okulumuzda Hayat", "Evimizde Hayat", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemizde Hayat" ve "Doğada Hayat" olarak adlandırılmıştır.

Her sınıf düzeyinde aynı ünitelerin işlenmesi, programın sarmal bir şekilde düzenlendiğini göstermektedir. Sarmal programda, ana konular her yıl birbirini takip ederek öğretilmektedir. Konular, başlangıçtan ileri seviyeye, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın geçmişten uzak geçmişe ve yakın çevreden uzak çevreye doğru bir ilerleme göstererek derinleşme ve genişleme prensiplerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Konular, zaman ilerledikçe kapsam olarak genişlemektedir. Öğrenciler bir üst sınıfa geçtikçe, temel ve somut konuların ötesine geçerek daha karmaşık konuları öğrenmeye devam etmektedirler (Sönmez, 2010; Öztürk ve Dilek, 2002). İlkokulun 1., 2. ve 3. sınıflarının HBÖP'deki ünite adları,

kazanım sayıları, öngörülen süreler/ders saatleri ve ders saati yüzdeleri Tablo 1'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

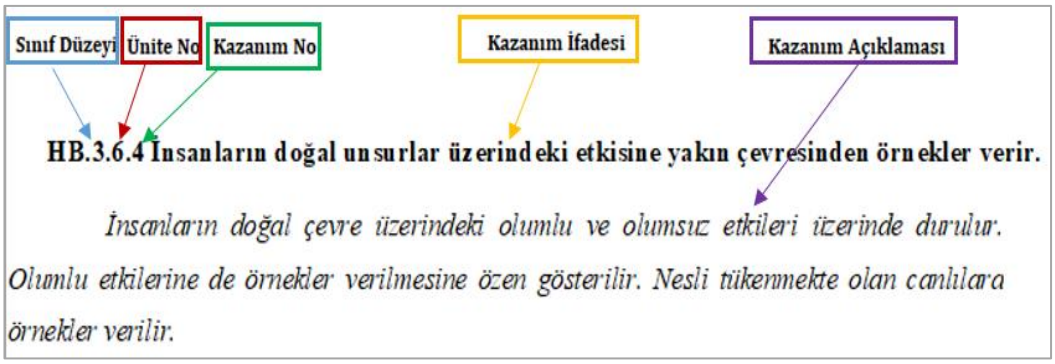
Tablo 1.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1., 2. ve 3. Sınıf Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Yüzdeleri

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzde
1	1	Okulumuzda Hayat	17	46	32
	2	Evimizde Hayat	7	19	13
	3	Sağlıklı Hayat	7	19	13
	4	Güvenli Hayat	7	19	13
	5	Ülkemizde Hayat	7	19	13
	6	Doğada Hayat	8	22	16
Toplam			53	144	100
2	1	Okulumuzda Hayat	11	32	22
	2	Evimizde Hayat	9	26	18
	3	Sağlıklı Hayat	7	20	14
	4	Güvenli Hayat	6	17	12
	5	Ülkemizde Hayat	8	23	16
	6	Doğada Hayat	9	26	18
Toplam			50	144	100
3	1	Okulumuzda Hayat	10	24	22
	2	Evimizde Hayat	8	19	17
	3	Sağlıklı Hayat	5	12	9
	4	Güvenli Hayat	7	17	16
	5	Ülkemizde Hayat	9	22	20
	6	Doğada Hayat	6	14	16
Toplam			45	108	100

(İlkokul HBÖP, 2018)

HBÖP'deki kazanımlar, sınıf düzeyi, ünite numarası ve kazanım numarasına göre numaralandırılmaktadır. Kazanımlara ilişkin sınırlamalar ve açıklamalar, ilgili kazanımları takip eden satırlarda italik olarak belirtilmektedir. Ünite içinde yer alan kazanımlar, sayısal bir sistem kullanılarak Şekil 2'de aşağıda gösterildiği şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2018).



Şekil 2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanım numaralandırma sistemi (HBÖP, 2018)

2.1.1.1. Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yaşam becerileri. Hayat bilgisi dersleri çocuklara hayatlarının ilk altı ila yedi yılında dünyayı nasıl anladıklarını ve ileriki yaşamlarında kullanacakları bilgi, beceri ve değerleri nasıl kazanıp uyguladıklarını deneyimlemelerine odaklanmaktadır (Kabapınar, 2012). Hayat bilgisi, çocukların sosyal ve fiziksel çevrelerini anlamalarına yardımcı olan bir ders olarak önem taşımaktadır. Bu derse katılarak, çocuklar temel bilimsel bilgilerin yanı sıra karşılaştıkları problemleri çözme, sosyal hayatta sağlıklı ilişkiler kurma, kendi hayatlarının sorumluluğunu alma ve gerekli becerileri kazanma becerisini öğrenmektedir. HBÖP'de bu becerilere "yaşam becerileri" denmektedir. Sonuç olarak, HBÖP, çocukların olumlu kişisel niteliklerini geliştirmeyi ve yaşam becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

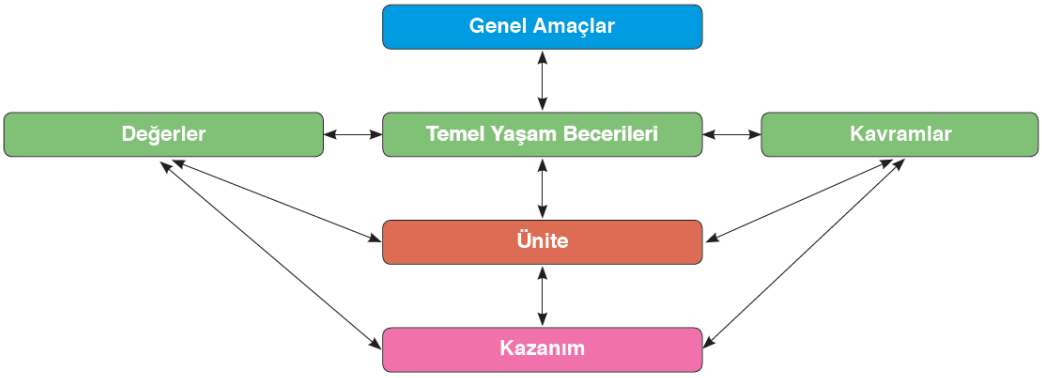
HBÖP, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar çağın gereksinimlerine ve koşullarına uygun olarak değişiklik göstermiştir. İlk olarak 1926'da toplu eğitim anlayışıyla düzenlenmiş olup, sonrasında 1936, 1948, 1968, 1998, 2004-2005, 2015 ve 2018 yıllarında öğretim programında güncellemeler ve değişiklikler yapılmıştır.

1926'dan itibaren öğrencilere beceri kazanmayı hedefleyen amaçlar bulunmasına rağmen, öğrencilerin beceri edinmelerine yönelik açıklamalar ilk kez 1962 taslak programında yer almıştır.

1968 programı ise altı yıllık bir deneme sürecinin ardından düzenlenmiş ve öğrencilerin kazanmaları gereken becerilerin vurgulandığı belirtilmiştir. Resmi olarak ifade edilmese de, programda yaşam becerilerine yönelik hedeflerin bulunduğu ve

1998 programında yaşam becerileriyle ilgili konu alanlarına yer verildiği gözlemlenmektedir. 2004-2005 programında temel yaşam becerileri kavramı, hayat bilgisi programında belirtilen disiplin becerileri olarak tanımlanmıştır.

2015 yılında, HBÖP dahilinde bir dizi değişiklik yapılmıştır. Bu programın temel amacı, "…temel yaşam becerilerine sahip, doğaya ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek" olarak belirtilmiştir (MEB, 2015). 2015 programında da, birey odaklı yaklaşım ve bireysel farklılıkların dikkate alınması vurgulanmaktadır. Bu durum 2004-2005 programında da olduğu gibi devam etmektedir. Ancak, 2015 yılında başlayan program, 2016-2017 öğretim yılından itibaren birinci sınıfta uygulanmış ve 2017 yılında bir taslak program revizyonu açıklanmıştır. Program önerileri ve görüşler dikkate alınarak 2018 yılında yeni bir program oluşturulmuştur. 2004-2005 öğretim programından farklı olarak, 2015 ve 2018 programları üniteler halinde yapılandırılmış ve beceri kazandırmaya odaklanmaktadır. 2017 yılında, temel yaşam becerilerine dayalı bir HBÖP'nin taslağı oluşturulmuştur. 2018 yılında yürürlüğe giren bu programın yapısal çerçevesi Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. HBÖP'nin yapısı (MEB, 2018)

HBÖP'nin içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar, üniteler ve kazanımlar bağlamında yapılandırılmıştır. 2004-2005 HBÖP'de temalar bulunurken, 2018 programında temaların yerini üniteler almıştır. HBÖP, ilkokul öğrencilerine birey, toplum ve doğa odaklı temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin aşağıdaki becerilere sahip olması hedeflenmektedir:

- Kendini ve çevresini tanıma.
- Aile ve toplumun temel değerlerini benimseme.

- Milli, manevi ve insanî değerleri günlük yaşamda uygulama.
- Kişisel gelişim adımlarını fark etme.
- Bireysel bakım becerilerini geliştirme.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam bilincini benimseme.
- Sosyal etkileşim becerilerini geliştirme.
- Zamanı ve mekânı doğru bir şekilde algılama yeteneği kazanma.
- Kaynakları etkili bir şekilde kullanma yeteneğini geliştirme.
- Öğrenme yeteneğini geliştirme becerisi edinme.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanma.
- Ülkesine sevgi besleme, tarihini ve kültürel değerlerini sürdürme isteği.
- Doğaya ve çevreye duyarlılık gösterme.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amaçlarına uygun bir şekilde kullanma (MEB, 2018).

Bu hedefler, öğrencilere yaşam becerileri kazandırmayı vurgulamaktadır. HBÖP, bireylere yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan bir program olarak tasarlanmıştır. HBÖP'de yer alan yaşam becerileri Şekil 4'te gösterilmektedir.

Şekil 4. HBÖP'de yer alan yaşam becerileri

2.1.2. Yaşam becerileri.

2.1.2.1. Yaşam becerilerinin tanımı. UNESCO (2008) yaşam becerilerini, öğrenilebilen ve uygulanabilen psiko-sosyal yetenekler olarak tanımlamaktadır. Yaşam becerileri, insanların günlük yaşamın gereksinimleri, zorlukları ve engelleriyle etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayan uyumlu ve olumlu davranış yeteneklerini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, yaşam becerileri, insanlara verimli bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olan öğrenilebilir yeteneklerdir. Bu beceriler, aynı zamanda bireylerin üretken, tatmin edici bir hayat sürmelerine ve başarılı olmalarına yardımcı olan yetenekler olarak da tanımlanmaktadır (Hendricks, 1998). Yaşam becerileri, bilgiyi ve tutum/değerleri davranışa dönüştürmek için kullanılmaktadır. Yaşam becerileri, çocuklarda ve gençlerde yeni ve daha iyi bir potansiyel oluşturmayı hedefleyen yeterliliklerdir (Prajapati, Sharma ve Sharma, 2017).

Bazı araştırmalar, yaşam becerilerini bilgi, beceri ve yetenekler olarak tanımlarken, diğerleri yaşam becerilerini "uyarlanabilir ve olumlu davranışlar" veya "davranış değişikliği veya geliştirme" işlevi açısından tanımlamaktadır (WHO, 1994). Sahu (2013), yaşam becerilerini "tutumların, değerlerin ve davranışların pekişmesine ve değişmesine" yol açan ve "olumlu ve faydalı davranışların gelişmesine olanak tanıyan" olarak tanımlamaktadır. Sohbi-Gharamaleki (2010), yaşam becerilerini, kişinin yaşam durumlarına ve zorluklarına etkili bir şekilde başa çıkabilmesi için gerekli olan beceri ve yetenekler olarak ilişkilendirmektedir. Brooks (1984), etkili bir yaşam için gerekli olan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır. Gazda, Ginter ve Horne (2001), yaşam becerilerini "bir kişinin etkili bir yaşam için gereken tüm beceri ve bilgilere sahip olması" şeklinde özetlemektedir. Yaşam becerileriyle ilgili literatür incelendiğinde, yaşam becerilerinin tanımı konusunda farklı ancak birbiriyle örtüşen tanımların olduğu görülmektedir. Yaşam becerileri, tanımlanması zor olan geniş bir beceri ve tutum yelpazesini içermektedir.

2.1.2.2. Yaşam becerilerinin önemi. Çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerini etkili bir şekilde destekleyerek, onları başarılı yetişkinlere dönüştürmek büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, verilen eğitimin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yönleri kapsaması gerekmektedir. Çocuklarla ilgili hedefler

belirlenirken, becerilerin gerçek hayatta, günümüzde ve gelecekte önemli olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Eğitim süreci sadece akademik bilgilerle sınırlı kalmamalı, gerçek yaşam becerilerine de dayanmalıdır. Böylece her çocuk okulda ve hayatta başarılı olma şansına sahip olacaktır.

2.1.2.3. Yaşam becerilerinin amacı. Yaşam becerilerinin ana amacı, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı ihtiyaçları, zorlukları ve engelleri sağlıklı bir şekilde aşabilmesini sağlamaktır. Bu beceriler, bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını korumak, risk faktörlerini önlemek, ayrıca mevcut ve gelecekteki başarıları için aile, okul, sosyal çevre ve iş alanlarında etkili bir şekilde performans sergilemesine katkıda bulunmak üzere geliştirilir. Genel anlamda, yaşam becerileri; bireyin zihinsel, duygusal, kişilerarası ve sosyal yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir alanı ifade etmektedir. Bu beceriler, özellikle çocuklar ve genç bireyler için şu alanları içerir:

Öz-yönetim: Öfke ve stresle başa çıkma, zaman yönetimi, başa çıkma becerileri, kontrol yetenekleri gibi unsurları içerir.

Sosyal farkındalık: Empati, etkili dinleme, bireyleri ve grupları tanıma ve değerlendirme gibi becerileri içerir.

Kişilerarası ilişkiler: Müzakere, çatışma yönetimi, akran baskısına direnme, ilişki kurma ve sürdürme, motivasyon gibi konuları içerir.

Sorumluluk ve karar verme: Bilgi toplama, eleştirel düşünme, davranış sonuçlarını değerlendirme gibi becerileri içerir.

2.1.2.4. Yaşam becerilerinin faydaları. Yaşam becerileri, günümüzdeki değişen eğilimler, aile yapısının bozulması ve dinin etkisinin azalması gibi etkenlerle birlikte, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyüme süreçlerine katkıda bulunma, risk faktörlerini önleme ve onları hızla değişen yaşam koşullarına hazırlama açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır (WHO, 1999).

Dünya Sağlık Örgütü, geleneksel YBE'nin günümüzde artık etkili olmadığını veya önemini yitirdiğini ifade etmektedir. Örneğin, dinin duygusal ve sosyal destek sağlama gücü ve değerlerin aktarımındaki rolü vurgulanarak, dinin etkisinin azalmasıyla

birlikte, yaşam becerilerinin yeni yöntemlerinin geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (WHO, 1994). Bu noktada, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının sınırlılıklarını aşmak ve toplumsal değişimlere uyum sağlamak adına yaşam becerileri konusunda daha çağdaş ve esnek stratejilerin benimsenmesinin önemine işaret edilmektedir.

Değişen eğilimlere karşın, araştırmacılar çocukluk ve ergenliğin bireyin yaşamında kritik aşamalar olduğunu kabul ettikleri için yaşam becerilerinin her zaman önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu dönemde gelişen davranış kalıpları, bireyin yaşamı boyunca uzun vadeli ve kapsamlı etkilere neden olacaktır.

Bu nedenle, yaşam becerilerinin bu evrelerde özenle geliştirilmesi, bireyin genel yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyecek önemli bir faktördür (Waldron, 2009). Yaşam becerileri, doğrudan ve kısa vadeli faydaların yanı sıra dolaylı ve uzun vadeli etkilere sahip olan önleme ve geliştirme işlevlerine hizmet etmektedir. Bu beceriler genel olarak sosyo-duygusal sağlıkla ve kişinin bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimiyle bağlantılıdır (Waldron, 2009).

Waldron (2009), yaşam becerilerinin doğrudan motivasyonel faydalar sağladığını ve bu nedenle kısa vadeli olumlu sonuçlara katkıda bulunduğunu, hatta akademik başarıya da destek sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, yaşam becerilerinin kişinin benlik saygısını (Sahu, 2013) ve benlik kavramını (Hajizadehanari, 2013) artırdığı da ifade edilmektedir. Hajizadehanari'ye göre, yaşam becerilerinin sosyal işlev bozukluğu ve şiddetli depresyon üzerinde doğrudan bir etkisi olmasa da, sosyal kaygıyı, uykusuzluğu ve fiziksel semptomları azaltabilir (Hajizadehanari, 2013). Bununla birlikte, yaşam becerilerinin geliştirilmesinin bireyin genel psikolojik sağlığına olumlu katkılarda bulunduğu ve bu becerilerin, sosyal işlev bozukluğu ve depresyon gibi durumların daha etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, yaşam becerilerinin desteklenmesi, psikolojik iyi oluşu artırabilir ve bireyin mental sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Uzun vadede, kişi zorlu ve değişken durumlarla başa çıkmayı öğrenmektedir (Irannezhad, 2017). Bu tür uygulamalar aynı zamanda kişinin ruh sağlığını güçlendirmekte ve potansiyel duygusal ve davranışsal sorunlara karşı bir tampon görevi görmektedir (Jamali, 2016). Yaşam becerilerinin veya başa çıkma mekanizmalarının eksikliği, sosyal olarak kabul

edilmemekte (Richards, 2010) veya kendine zarar verici davranışlarla ilişkili olabilecek madde kötüye kullanımı veya saldırganlık eylemlerine yol açabilmektedir (Sahu, 2013). Bu davranışlar sadece çevredeki insanları etkilemekle kalmamakta, kişinin duygusal ve hatta fiziksel olarak da olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir.

2.1.2.5. Yaşam becerileri eğitimi. YBE, yaşam becerilerinin pratik ve stratejik düzeyde nasıl geliştirildiğini içermektedir. Yaşam becerileri bilgi, yetenek ve beceriler olarak algılanmaktadır. Bu nedenle, YBE, bu becerilerin öğrenme deneyimleri aracılığıyla öğretilmesi, uygulanması ve pekiştirilmesi için bir platform sunmaktadır (UNICEF, 2012; Papacharisis, 2005; WHO, 1994). Bu beceriler genellikle sosyal ve sağlıkla ilgili olup, özellikle okuryazarlık ve kendi kendine yeterlilik konularında psikososyal ve kişilerarası becerilerin teşvik edilmesine odaklanmaktadır (Adewale, 2011).

Bir yaşam becerileri programı tasarlarken, beceri eğitimi bağlamını dikkate almak önem arz etmektedir (Adewale, 2011; WHO, 1999; WHO, 1994). Yaşam becerileri genellikle evrensel özellik gösterirken, sosyal veya kültürel normlara uyum sağlamak durumunda olduğunu belirtmek gerekmektedir. Ek olarak, birçok yaşam becerileri programı, belirli yerel bağlamlarda sosyal sorunları hedefleyen önleyici programlara odaklanmıştır. Örneğin, Zimbabve ve Tayland'da HIV ve AIDS gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklara karşı farkındalık yaratmayı ve önlemeyi amaçlayan programlar bulunurken, Meksika'da yaşam becerileri programları genç yaşlardaki hamilelikleri önlemeyi hedeflemektedir (WHO, 1999).

Yaşam becerileri, geniş kapsamlı bir programın parçası olabilmekte veya okulun resmi programına entegre edilebilmektedir. Okullar, çocukların ve gençlerin sosyal çevrelerinde etkin oldukları için YBE için uygun bir platform olarak değerlendirilmektedir (UNICEF, 2012; WHO, 1994). Bu bağlamda, okullar, çocuklar ve gençlerle birlikte çalışan eğitimli öğretmenleri, ebeveynleri ve toplumun destekçilerini bir araya getirerek önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda, YBE çocuklarla çalışan araştırmacılar ve uzmanlar arasında büyük ilgi görmektedir.

Dünya Sağlık Örgütüne (WHO, 2001) göre, YBE, çocukların ve ergenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşam becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir eğitim müdahalesidir. YBE, bireyin katılımını sağlayan sonuç odaklı bir eğitim programıdır ve bireyin aktif olarak katıldığı, kendine özgü bir yapıya sahiptir (UNICEF, 2010). Bu programlar, bireylerde olumlu davranışların geliştirilmesi ve risk faktörlerinin azaltılması için tasarlanmıştır. YBE'nin amacı, bireylerin olumlu davranışlar edinerek yaşamlarında karşılaşabilecekleri riskleri en aza indirmektir. Yaşam Becerileri Eğitim Programı (YBEP), bireylerin etkileşimde bulunarak olumlu davranışları öğrenebileceği bir temele dayanmaktadır. YBEP'nin içeriği, bireylerin aktif katılımını teşvik eden rol yapma, dramatizasyon ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle sunulmaktadır.

UNICEF (2012), YBEP'nin beş kalite kriterine göre hazırlanması gerektiğini ve programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve izlenmesi aşamalarında bu kriterlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. YBEP'nin beş kalite kriteri şunlardır:

1. Kriter: YBE programları çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve çocuk merkezli olmalıdır.
2. Kriter: YBE sonuç odaklı olmalı ve çocukların programdan kazanacakları becerileri açıkça belirtmelidir.
3. Kriter: YBE, çocuklara bilgi, tutum ve beceriler kazandırmayı amaçlamalıdır.
4. Kriter: YBE, eğitimli eğitmenler veya uzmanlar tarafından gerçekleştirilmelidir.
5. Kriter: YBE, çocuklar ve gençler için rahat ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilmelidir.

2.1.2.6. Yaşam Becerileri Eğitiminin boyutları. YBE, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkmalarını sağlayacak tutum, bilgi ve becerileri içermelidir (UNICEF, 2012; WHO, 1994). Jones Nelson (2007), YBE'nin üç boyutunu vurgulayarak bu konuya dikkat çekmektedir. Bu boyutlar tutum, bilgi ve becerilerdir:

Tutum boyutu

Bireyin yaşam becerilerini edinme konusundaki isteğini ve motivasyonunu vurgulamaktadır. YBEP, çocukların ve gençlerin programa katılmaya istekli olmalarını sağlayacak bir yapıya sahip olmalıdır.

Bilgi boyutu

Eğitim programları, bireylerin ihtiyaçları, yaşları ve gelişim özellikleri hakkında bilgi içermelidir. Bu programlar, bireyleri yaşam becerileri konusunda yeterli bilgi ile donatmayı amaçlamalıdır.

Beceri boyutu

Bireyin tutum ve bilgi birikimini birleştiren yaşam becerileri, edinilen beceriyi uygulama yeteneğini içerir. Edinilen beceriye dair motivasyon ve bilgi, bireyin bu beceriyi etkili bir şekilde uygulamasına olanak tanır.

2.1.2.7. Yaşam becerilerinin dayandığı kuramsal temeller. Yaşam becerilerini anlamak için, bu becerilerin kaynağına odaklanan kuramları incelemek önem arz etmektedir. Çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde, biyolojik ve gelişimsel değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, tüm gelişim alanlarını etkilerken, algılarımızı da etkileyerek bilişsel problem çözme süreçlerimizde farklılıklara neden olmaktadır. Bireyin kendini geliştirme sürecinde, sosyal çevre daha fazla etki yapmakta ve karşılaşılan zorluklara karşı sergilenen tavır veya gösterilen davranışlarda değişiklikler ortaya çıkabilmektedir. Yaş ilerledikçe, farklı yaşam becerilerine duyulan ihtiyaç artmakta ve bu becerilere sahip olma durumu da davranışlarımızı ve tepkilerimizi etkilemektedir.

Yaşam becerilerinin temelini oluşturan kuram ve teoriler, çocuk gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı, sosyal bilişsel öğrenme kuramı, ekolojik sistemler kuramı, sosyal etki teorisi, dayanıklılık ve risk kuramı, problem davranış kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım olarak sıralanmaktadır.

2.1.2.7.1. Çocuk gelişim kuramı. Çocuk gelişim kuramı çerçevesinde, fiziksel, bilişsel, ahlaki gelişim, kişilik ve benlik gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim konularına özel bir vurgu yapılacaktır.

Fiziksel Gelişim

İlkokul döneminde (6-11 yaş aralığında), bireylerin fiziksel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, görsel algıda yaşanan bazı zorluklar (örneğin, derinlik algısı) normale dönerken, kas gelişimi bu dönemde öne çıkmaktadır (Senemoğlu, 2012). Bireyler, genellikle büyük motor becerileri güvenli bir şekilde gerçekleştirebilirken, ince motor becerileri tam anlamıyla geliştiremeyebilirler. İlkokul döneminde, kalem tutma ve yazma gibi ince motor becerilerin gelişimi başlamaktadır. Bu durum, merkezi sinir sistemindeki miyelinleşmenin artmasıyla ilişkilidir. Çünkü miyelinleşme, ince motor becerilerin kullanılabilir hale gelmesini sağlamaktadır (Santrock, 2016). Miyelinleşme, beyindeki sinir hücrelerinin birbirleriyle bağlantı kurarak gelişmesi ve beyin işlevlerinde ilerleme kaydetmesidir. Bir çocuk okula başladığında, duyusal, motor ve zihinsel işlevleri birbirine bağlayan beyin bölgelerindeki sinir hücrelerinin bir kısmı miyelin kaplaması almış olur. Bu bölgelerdeki sinir hücreleri 6-12 yaş aralığında neredeyse tamamen miyelinleşmekte ve bu da bilgi işleme hızının artmasına katkıda bulunmaktadır (Bee ve Boyd, 2009).

Bilişsel Gelişim

Bireyin çevresindeki olayları algılaması ve sergilediği davranışlar, bilişsel gelişimiyle sıkı bir ilişkiye sahiptir. Piaget, çocuğun büyüme sürecinde dünyayla nasıl uyum sağladığını anlamak için dört bilişsel gelişim evresini açıklamıştır. Bu evrelerden geçen çocuklar, öğrenme sürecinde aktif ve bilişsel varlıklar olarak kabul edilmektedir. Gelişimin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini ve bilişsel gelişimin olgunlaşma, deneyim, uyum, örgütlenme ve dengeleme prensiplerinden etkilendiğini savunmaktadır. Bu süreçlerde çocuk, yaşadığı dünyayı daha iyi anlamaya çalışmakta çünkü bilişsel faktörler, insanları ve sosyal ilişkileri anlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Onur, 1995). Piaget, teorisinde bilişsel gelişimin dört evresinde çocukların kavrama ve problem çözme becerilerinin niteliksel olarak ilerlediğini ifade etmektedir (Erden, 2005).

Yaşamın ilk iki yılında, bebekler duyularını kullanarak dünyayı anlamaya çalışmaktadır. Yaş ilerledikçe, basit zihinsel süreçler gelişmekte, sözlü ve sembolik düşünme ortaya çıkmaktadır. İlkokul döneminde, çocukların kuralları anlama becerileri gelişmekte, somut düşünce yoluyla karşılaştıkları sorunları anlamaya ve çözmeye çalışmaktadır. Ergenlik dönemine geçişle birlikte, daha soyut kavramları anlamaya ve daha karmaşık zihinsel süreçleri deneyimlemeye başlamaktadırlar (Piaget, 1972). Benzer şekilde, Vygotsky (1978), gelişimin insanlar ve kültürler arasındaki etkileşimden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Çocukların bilişsel gelişiminin, diğer çocuklar ve yetişkinlerle olan deneyimleriyle arttığını belirtmektedir. Vygotsky'ye göre, çocuklar kendi keşifleri sonucunda öğrenir ve gelişir. Ancak çevreleriyle etkileşimleri bilişsel süreçlerini daha fazla etkilemektedir.

Ahlak Gelişimi

Bir bireyin ahlaki gelişimi, iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi kavramlar hakkındaki algılarına dayanmaktadır. İyi ve kötüyü öğrenme süreci, en yakın çevreleri olan aile ve okul tarafından desteklenmektedir. Dolayısıyla, aile ve okul, ahlaki gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Okullar, doğru ahlaki düşüncelerin öğretilmesi amacıyla tasarlanmıştır, bu sırada aileler ise doğru ahlaki davranış modellerini sunarlar (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ahlaki gelişim üzerine çalışan kuramcılar, farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Freud, ahlaki gelişimle ilgili olarak ebeveyn ilişkileri, duygusal deneyimler ve suçluluk konularına odaklanmış ve ahlaki gelişimin bir parçası olan vicdan kavramını tartışmıştır. Piaget, çocukların bilişsel, adalet ve akran ilişkilerini incelediğinde, onların ahlaki gelişimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunu belirtmiştir (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012). Piaget'in ahlaki gelişim kuramı, ahlaki gerçeklik ve ahlaki özerklik olmak üzere iki dönemden oluşur. İlkokul çağındaki çocukların genellikle ahlaki gerçeklik evresinde olduğu görülmektedir. Ahlaki gerçeklik evresi, otorite tarafından belirlenen doğru ve yanlışın değişmez olduğuna inanılan bir gelişim evresidir (Trawick-Smith, 2013). Kohlberg, Piaget'nin görüşlerinden yola çıkarak daha geniş bir kuram oluşturmuş ve ahlaki gelişimin üç düzeyi ve bu düzeylerdeki aşamaları tanımlamıştır.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre, ahlaki gelişim üç düzeyden oluşmakta ve her düzeyde iki aşama bulunmaktadır. İlk düzey olan, gelenek öncesi düzey, "ceza-

itaat" ve "araçsal ilişkiler" aşamalarını içermektedir. İkinci düzey olan, geleneksel düzey, "kişilerarası uyum" ve "kanun ve düzen" aşamalarını kapsamaktadır. Son olarak, gelenek sonrası düzey, "sosyal sözleşme" ve "evrensel ahlaki ilkeler" aşamalarını içermektedir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Kohlberg, bireyin sosyal çevresinden etkilenerek daha yüksek ahlaki düzeylere ilerlediğine inanmakta ve yeni sosyal deneyimlerin bu ilerlemeyi desteklediğini savunmaktadır (Aktepe, Gündüz ve Türker, 2019). Bilişsel gelişimle birlikte, bireyler ahlaki düzeyde doğrusal bir ilerleme kaydederler. Ancak, kuramda bahsedilen ahlaki düzeyler, aslında ahlaki davranışlarımızla değil, ahlaki düşüncelerimizle ilgilidir.

Kişilik ve Benlik Gelişimi

Benlik, bir bireyin kendine yönelik bakış açısı ve kendini algılamasıdır. Benlik kavramı ise zayıf ve güçlü yönlerini, yeteneklerini, tutumlarını ve değerlerini nasıl algıladığıyla ilgilidir (Aydın, 2007). İlkokul çocuğunun benlik gelişimi, aile üyelerinin ve yakın kişilerin tutumlarıyla şekillenmektedir. Çocuklar, bu kişilerin değer verdiği davranışları benimserken, değer vermedikleri davranışlardan kaçınmaktadırlar. Bu süreç, zamanla çocukta kişisel bir değer sistemi oluşturmaktadır (Eldeleklioğlu, 2016).

Kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran doğuştan ve sonradan kazanılan özelliklerin birleşimidir (Senemoğlu, 2010). Kişilik gelişimiyle ilgili birçok kuram ortaya atılmış olsa da, en tanınmışları Freud'un "psiko-seksüel gelişim kuramı" ve Erikson'un "psikososyal gelişim kuramı"dır.

Freud, kişilik gelişiminin dürtüler tarafından yönlendirildiğini ve bu dürtülerin insan tepkilerinin etkileşimi sonucunda geliştiğini belirtmektedir. Kişilik gelişimi, belirli ihtiyaçların veya görevlerin olduğu dönemler halinde gerçekleşmektedir. Bir bireyin kişiliği, bu dönemleri ne kadar başarılı bir şekilde geçirdiğine bağlıdır (Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca Freud, kişilik gelişimini beş döneme ayırmaktadır. İlkokul çocuklarının gelişimi, bu dönemlerden gizil döneme (6-12 yaş) karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuk cinsiyet konuları hakkında konuşmayı sevmez ve oyunlara bağımlıdır.

Sullivan, kişilik gelişiminde kişilerarası ilişkilerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. İnsanlar sosyal varlıklardır ve kişilik bu bağlamda ele alınmalıdır. Bu yaşlarda arkadaşlık ihtiyacı artmakta ve çocuklar otorite figürleri aramaktadırlar. Kişilik gelişimlerinde değişiklikler yaşayabilmektedirler (Gümüş, 2017).

Freud'dan farklı olarak Ericsson, kişilik gelişiminde biyolojik faktörlerin yanı sıra sosyal faktörlerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Aydın, 2007). Ericsson'un psikososyal gelişim kuramına göre, ilkokul çocuğu aşağılık duygusunu (6-12 yaş arası) kazandığı bir dönemde çalışma ve başarıya yönelik bir tutum geliştirmektedir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bir çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, başkalarının duygularını anlama, kendi duygularını ve davranışlarını kontrol etme ve akranlarıyla ilişkiler kurma ve sürdürme becerisini içermektedir.

Sosyal-duygusal becerilere sahip olmak, çocukların işbirliği yapabilme, yönergeleri takip etme, özdenetim gösterme ve odaklanma gibi temel becerileri kazanmaları için önemlidir. Güven, gurur duyma, arkadaşlık, duygusallık ve mizah da çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin bir parçasıdır. Olumlu ilişkiler kurmak, güvendiği ve değer verdiği yetişkinlerle, başarılı sosyal ve duygusal gelişimin anahtarıdır. Sosyal ve duygusal gelişim, çeşitli becerilerin kazanılmasını içerir. Bunlar arasında kendi duygularını tanıma ve anlama, başkalarının duygusal durumlarını doğru bir şekilde anlama, duyguları yapıcı bir şekilde yönetme ve ifade etme, empati kurma, kendi davranışını düzenleme, ilişki kurma ve sürdürme yer almaktadır. Bu beceriler, kendi zaman çizelgelerinde gelişir ve birbiriyle ilişkilidir. Sosyal ve duygusal gelişim, erken çocukluk döneminden başlayarak kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir (Denham ve Brown, 2010).

İlkokul döneminde (7-12 yaş arası), sosyal ve duygusal gelişim alanında, özellikle akranlarla sosyal etkileşimlerde büyük ilerlemeler görülmektedir (Sermud-Clikeman, 2007). Çocuklar, çocukluk döneminden farklı olarak ilkokul döneminde daha uzun süreli arkadaşlıklar kurmaya ve daha derin sosyal ve duygusal etkileşimler yaşamaya başlarlar (Samter, 2003). Bu ilişkiler, çocukların daha önce ebeveynleri ve akranları ile etkileşimlerinde öğrendikleri kabul edilebilir sosyal ve duygusal becerileri içermektedir (Cillessen ve Bellmore, 2002). Akranlarıyla olan etkileşimler sayesinde çocuklar, ilerleyen yaşamlarında etkili sosyal etkileşimler geliştirmelerine yardımcı olacak yeni beceriler öğrenmeye başlarlar. Bir çocuğun çevresindeki gruplarla etkileşim kurma yeteneği, ilkokul dönemindeki sosyal ve duygusal gelişim açısından büyük öneme sahiptir (Cillessen ve Bellmore, 2002).

2.1.2.7.2. Sosyal öğrenme kuramı. Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı, insan gelişiminin temelini kişisel, davranışsal ve çevresel deneyimlerin oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu kurama göre, insanlar başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek temel yaşam becerilerini öğrenmektedir. Bandura'nın kuramı, birçok projede kullanılan deneyimleri analiz eden ve kişilerarası ilişkileri inceleyen birçok çalışmada kullanılmıştır (Klein, Sondag ve Drolet, 2010).

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin davranışlarını sosyal etkileşimleri yoluyla öğrendikleri fikrine dayanmaktadır. İnsanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek benzer davranışlar geliştirmektedir. Eğer gözlemlenen davranış olumlu ve ödül içeriyorsa, bu davranış özümsenmekte ve taklit edilmektedir. Bandura'ya göre taklit, gözlemlenen davranışın gerçek bir şekilde yeniden tekrarlanmasıyla gerçekleşmektedir (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel öğrenme arasında bir köprü olarak adlandırılan dikkat, hafıza ve motivasyonu içerdiği için önemlidir (Muro ve Jeffrey, 2008). Ayrıca Bandura, doğrudan takviyenin tüm öğrenme türlerini tek başına açıklayamayacağına inanmaktadır. Bu nedenle, insanların yeni bilgi ve davranışları gözlemleyerek öğrenebileceklerini savunarak teorisine sosyal bir bileşen eklemiştir.

Bandura'nın araştırmasına göre çocuklar, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin talimatları ve açıklamaları yerine gözlem yaparak nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmektedir. Bir çocuğun davranışı, o davranışın sonuçları ve başkalarının davranışlarına verdikleri tepkiler tarafından şekillendirilir veya değiştirilir. Çocuklar sözlü talimat ve açıklamalar yerine gözlem ve sosyal etkileşim yoluyla davranışlar kazanmaktadır. Benzer şekilde, çocuklara sadece sözlü talimatlarla değil açıklama, tekrar ve geri bildirim süreciyle beceriler öğretilmelidir (Ladd ve Mize, 1983). Bandura ayrıca öz-yeterliliği, kişinin uygun davranışları gerçekleştirme yeteneğine olan güveni olarak tanımlamakta ve özellikle sosyal baskılara karşı bir dizi davranışı öğrenmek ve sürdürmek için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, davranışsal öğrenmenin gelişimi için sadece dışsal destek değil, aynı zamanda bu davranışları destekleyen içsel nitelikler (örneğin öz-yeterlilik) de önem arz etmektedir (Bandura, 1977).

2.1.2.7.3. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Bandura (2001) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının genişlemesiyle ortaya çıkan kuram, hızla sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak bilinir olmuştur. Bu kuram, insan davranışını anlamak, öngörmek ve değiştirmek için bir çerçeve sunmaktadır (Green ve Piel, 2009). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, özellikle bilişsel kavramlara odaklanmaktadır. Çocukların ve yetişkinlerin sosyal deneyimleri üzerindeki bilişsel süreçlerin ve bu bilişlerin davranışları nasıl etkilediğini incelemektedir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, sosyal beceri kazanımı dört aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama olan dikkat aşamasında, çocuklar öncelikle çevrelerindeki rol modellere veya anne, baba ve akranlarına dikkat ederler. Ardından hatırlama aşamasına gelirler, gözlem yoluyla öğrendiklerini hatırlamak için sözlü ve görsel kodları kullanırlar. Üçüncü aşama olan yeniden üretme aşamasında, yeni öğrenilen davranışları yaşama geçirme süreci yer alır.

Çocuklar, bir davranışı ne kadar dikkatlice gözlemleseler de, bunu uygun bir şekilde sergilemede zorlanabilirler. Bu sebeple dördüncü aşama olan güdülenme aşaması, çocuğun davranışını doğru bir şekilde gerçekleştirmesini pekiştirmeye ve teşvik etmeye odaklanır. Oyun ortamında, çocuklar akranlarını takip ederek ve onlardan örnek alarak sosyal davranışları öğrenme şansı bulurlar. Bu yaklaşıma göre, olumlu davranışlar uygun örneklerle öğretilebilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

2.1.2.7.4. Ekolojik sistemler kuramı. İnsan gelişimini anlamak için, çocukların büyüdükleri sosyal ve ekolojik çevreleri dikkate almak önemlidir. Urie Bronfenbrenner, ekolojik sistemler kuramında, çocuğun gelişimini etkileyen ve yönlendiren beş alt sistem olduğunu öne sürmektedir.

1- Mikrosistem, çocuğun ailesi, öğretmenleri, çocuk bakıcıları gibi yakın çevresiyle olan ilişkileri içermektedir.
2- Mezosistem, iki veya daha fazla sistemi birbirine bağlamaktadır. Örneğin, çocuğun ebeveynleriyle çocuğun öğretmeni arasındaki ilişki ve etkileşim.
3- Ekzosistem, dış sistemlerin çocuğun gelişimi üzerinde dolaylı etkileri vardır. Bu yapılar çocuğa doğrudan dokunmaz, ancak çocuğu etkileyen sonuçları veya

yararları vardır. Devletin sosyal programları veya bir ebeveynin stresli çalışma ortamı bu tür yapıların örnekleridir.

4- Makrosistemler, sosyal, ekonomik, yasal ve politik konular gibi genel kültürel konuları daha geniş bir şekilde kapsamaktadır.

5- Kronosistem, çocuk gelişimi sürecinde meydana gelen ve zamanla değişebilen olaylara odaklanarak zaman içindeki geçişleri ve değişimleri kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1977). Toplumdaki tarihsel olayların ve çevresel koşulların bir yansımasıdır ve bu, bireyin hayatındaki iniş çıkışları ve deneyimleri etkilemektedir. Bronfenbrenner'ın kuramı, çocuk gelişimini etkileyen sayısız faktörü incelemek ve anlamak için ayrıntılı bir model sunmaktadır. Çocuğun gelişimini şekillendiren çevreyi dikkate almanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.2.7.5. Sosyal etki teorisi. Sosyal etki teorisi, bireylerin davranış ve düşüncelerinin çevresel etkiler altında olduğunu iddia etmektedir. Bireyler, davranışlarını belirlemek için çevrelerindeki bireylerin görüşlerine büyük bir önem atfetmektedir. Bu teori, Bibb Latané tarafından öne sürülmüş olup belirli matematiksel denklemlere dayanmaktadır. Sosyal etkinin gücü, f=f(SIN) formülü ile açıklanmaktadır. Bu denklemde (f), sosyal etkiyi temsil eder ve (S) sosyal faktörün gücünü (otorite, ikna kabiliyeti vb.), (I) sosyal faktörün mekansal ya da zamansal yakınlığını ve (N) ise etkilenen kişilerin sayısını ifade etmektedir. Bu formül, güç, yakınlık ve sayı olmak üzere üç temel değişken üzerine kurulmuştur. Teoriye göre, sosyal etki bu üç değişkenin çarpımına eşittir (Yüksel, 2018).

Latané'ye (1996) göre, bireylerin davranışları güç, yakınlık ve sayı değişkenlerinden etkilenir ve bu değişkenler, bireyin çevresel etkilere karşı duyarlılık düzeyini belirlemektedir. Güçlü, yakın ve sayıca fazla olan kaynaklar, birey üzerindeki sosyal etkiyi artırmaktadır. Ayrıca, bireyler küçük gruplar halinde olduklarında sosyal etkiye daha açık hale gelmektedirler (DeWall, Twenge, Bushman, Im ve Williams, 2010; Nowak, Szamrej ve Latané, 1990).

Görüldüğü gibi, bireylerin sosyal çevresindeki kişiler, bireylerin kararlarını ve tavırlarını etkilemektedir. Bu kişilerin, yeni öğrenme ve yaşam becerileri üzerindeki

etkisi göz ardı edilememektedir. Bu nedenle, bireyin çevresindeki kişilerin olumlu rol modeller olarak etkili olmaları büyük önem taşımaktadır.

2.1.2.7.6. Dayanıklılık ve risk kuramı. Dayanıklılık ve risk kuramı, bireylerin strese ve zorluklara farklı tepkiler vermesinin nedenlerini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu teori, sosyal stres faktörlerine veya yoksulluk, kaygı ve istismar risklerine karşı koruma sağlayan içsel ve dışsal faktörlerin varlığını vurgulamaktadır. Eğer çocuklar güçlü koruyucu faktörlere sahipse, stres veya risk kaynaklı sağlıksız davranışlara karşı direnç gösterebilirler.

İçsel faktörler, özsaygı ve içsel kontrol odaklanmasını içerirken, dışsal faktörler genellikle toplumdan sosyal destekleri içeren olumlu rol modellerini veya aile ve sağlık hizmetlerini içermektedir (Luthar, 1991). Dayanıklılık ve risk kuramı, yaşam becerileri yaklaşımının önemli bir temelini oluşturmaktadır. Sosyal bilişsel beceriler, sosyal yeterlilik ve problem çözme yetenekleri, olumlu davranışların kazanılmasında ve olumsuz davranışların önlenmesinde önemli araçlar olarak kabul edilmektedir.

2.1.2.7.7. Problem davranış kuramı. Richard Jessor ve Shirley Jessor (Jessor, 2014; Jessor ve Jessor, 1977) tarafından geliştirilen riskli ve problemli davranışları ele alan kuram, bireyin bu davranışlarının kökenlerine odaklanmaktadır. Bu teori, riskli davranışları, bireyin ruh sağlığını etkileyen olumsuz eylemler olarak tanımlamaktadır. Problem davranış ise bireyin öğrenme sürecini engelleyen, çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkileyen davranışları içermektedir. Kurama göre, bireylerin sergilediği problem davranışlar, kişilik sisteminden, algılanan çevre sisteminden ve davranış sisteminden kaynaklanmaktadır (Jessor, Turbin ve Costa, 1998a). Kişilik sistemi; bireyin beklentileri, tutumları, benlik algısı ve sosyal uyumu gibi değişkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Tüm kişisel değerler ve beklentiler, bireyin kendisiyle ve toplumla olan ilişkisini kapsamaktadır. Algılanan çevre sistemi; yapısal ve sosyal çevreyi içermektedir. Bireyin davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen çevre, yapısal çevre olarak adlandırılırken, eğitim ve sosyoekonomik düzey sosyal çevreyi oluşturmaktadır. Davranış sistemi ise, problem davranışları veya uygun davranışları ifade etmektedir.

Problem davranışlar, alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi olumsuz durumları içerirken, uygun davranışlar, bireyin yeteneklerine uygun sosyal aktivitelerde bulunmasıdır (Jessor, 2014). YBEP genellikle problem davranışlara odaklanmakta ve önleyici programlar olarak kabul edilmektedir. Ancak bu tür programlar, riskli davranışı düzeltseler bile nedensellik ilişkisini çözmedikçe tam anlamıyla etkili olamazlar. Bu nedenle, bireyin kendi değerlerini ve inançlarını daha iyi anlamasını ve sosyal çevresinin değerlerini tanımasını ve analiz etmesini sağlayacak becerilerin geliştirilmesi, davranışları daha olumlu yönde etkileyebilmektedir.

2.1.2.7.8. Yapılandırmacı yaklaşım. Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme kuramıdır ve aynı zamanda bilginin doğası ve nasıl edinildiği hakkında bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, psikoloji, felsefe, bilim ve biyoloji alanlarındaki araştırmalara dayanarak, kültürel ve toplumsal iletişim süreçlerini anlamaya çalışmaktadır. Yapılandırmacılık, gelişimsel, öznel ve uygulanabilir tutarlı açıklamalar sunan kişiler tarafından önerilmektedir (Fosnot, 2007). Bu kuramda bilgi özneldir ve bireylerin yaşam koşullarına uyum sağlamasını sağlayan bilişsel yapılar ve bu yapılar arasındaki bağlantılar olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılık, geleneksel eğitime tepki olarak ortaya çıkan ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır. İlerlemeci eğitim felsefesi, eğitimin dinamik ve sürekli değişebileceğini savunmakta ve bireyin eğitim ortamına aktif katılımını vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme, yaşam becerileri programlarında güçlü bir etkiye sahiptir. Bu yaklaşım, akran işbirliğine önem vermekte, kültürel bağlamı vurgulamakta ve bireylerin sosyal çevrelerle etkileşimini ele almaktadır (Mangrulkar, Whitman ve Posner, 2001). Türkiye'de 2004-2005 yıllarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları geliştirilmiştir. Bu bağlamda, çocuklara yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan HBÖP da yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmıştır.

YBEP, bireyin gelişiminde hem insanı hem de çevreyi ele almanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin gelişim özelliklerinin yaşam becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca toplumsal durumların ve bu durumlar arasındaki

ilişkilerin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bireyin biyolojik özelliklerinin dikkate alınması, aktif öğretim stratejilerinin kullanılması ve akran işbirliğinin önemi de yapılandırmacı yaklaşımda vurgulanan unsurlardandır.

2.1.3. Doğa ve çevre kavramı. Doğa kelimesi, Latince'de "natura" olarak geçmekte ve eski çağlarda doğum ve ortaya çıkma anlamında kullanılmaktadır (Doğa, Online Etymology Dictionary). Türk Dil Kurumu, "Doğa, kendi kuralları çerçevesinde gelişen ve değişen canlı ve cansız her şeydir." şeklinde bir tanım ortaya koymaktadır. Bu tanımlar temelinde, doğanın etkileşim halindeki varlıklardan oluşan bütünsel bir sistem olduğunu belirtebiliriz. Doğa ile sıkça ilişkilendirilen bir diğer terim ise çevredir ve bu bağlamda, çevre "bir organizmanın yaşamını etkileyen fiziksel ve biyolojik unsurların birleşimidir" (Kemp, 2002). 2872 sayılı Çevre Kanunu'na göre çevre, "canlıların yaşamları boyunca ilişki ve etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam" olarak tanımlanmıştır. İki tanımı birleştirerek ifade etmek gerekirse, çevrenin canlılar için kendisiyle etkileşim içinde olan her şeyi içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda, doğanın etkileşiminden türetilen çevre kavramının, hem doğanın genelini hem de belirli bir bölgeyi içerdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde, çevre ve doğa kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı fark edilmektedir (Erdoğan, 2011; Ozaner, 2004). Bu nedenle, literatürde yapılan çalışmalarda net ayrımlar yapılmamış, genellikle bir arada ele alınmıştır. Bu çalışmada, daha geniş bir doğa kavramının kullanılmasıyla çevre kavramının da bu içeriği kapsadığı düşünülmüştür.

2.1.3.1. İlkokulda çevre eğitiminin amaç ve esasları. Çevre eğitimi bakımından işlem öncesi ve somut işlemler dönemindeki çocuklarda öncelikli olarak doğa sevgisi, çevre duyarlılığı, farkındalık ve ekoloji kültürünün geliştirilmesi önemlidir. Bu yaş grubundaki çocuklara, ailede ebeveynler veya okulda öğretmenler tarafından doğanın anlamı ve önemi, çevredeki varlıkların çeşitliliği ve çevredeki unsurların bütünselliği somut örneklerle ve teori ile birleştirilerek aktarılmalıdır (Atasoy, 2006).

İlkokul çocuklarına yönelik çevre eğitiminde, farkındalık geliştirme, doğru tutumları benimsetme, becerileri kazandırma ve katılım amacının öncelikli olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu amaçlardan, araştırmanın konusu olması nedeniyle "farkındalık, bilgi, tutum, beceri ve katılım" kavramına ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

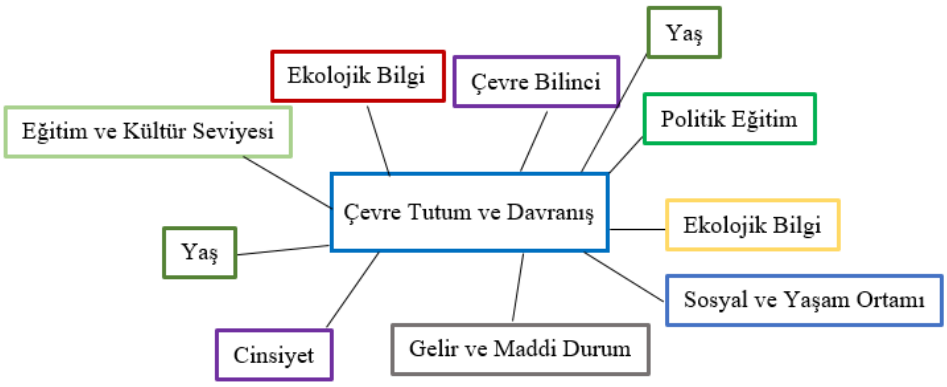
2.1.3.1.1. Farkındalık. Türk Dil Kurumu, farkındalık kavramını "farkında olma durumu" olarak açıklamaktadır (TDK, 2019). Farkındalık, bireyi doğru tutum ve davranışlara yönlendiren etkiye sahiptir. Herhangi bir konuda düşük farkındalık düzeyine sahip bireyler, o konuyla ilgili anlamlı deneyimlere giremezler. Bu nedenle çevre eğitiminin temel hedeflerinden biri, çevreye karşı olumlu tutum ve farkındalığın geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Çevresel farkındalık, çevreyi oluşturan unsurlar hakkında genel bir anlayış, çevreye karşı duyarlılık ve çevreyi aktif olarak koruma anlamlarını ifade etmektedir (Grodzinska Jurczak, Stepska, Nieszpotek ve Bryda, 2006).

Çevre farkındalığının temel amacı, bireylere çevre ve çevre sorunları hakkında bilinç kazandırmak, çevre sorunlarını tanıma, algılama ve bu sorunlara karşı bilinçli bir şekilde tepki verme yeteneklerini geliştirmektir. Çevreye duyarlı olan insanlar, aynı zamanda çevre sorunlarına dair betimleyici ve yorumlayıcı bir perspektife sahiptirler (Gülay ve Önder, 2011). Bu bireyler, çevre sorunları ile nedenleri arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilirler ve muhtemel çevre sorunlarının birey ve toplum üzerindeki etkilerinin farkındadırlar. Bu farkındalık, çevreyi önemseyerek davranmalarına yol açmaktadır (Gadenne, Kennedy ve McKeiver, 2009). Çünkü bireylerin çevreye yönelik davranışları, sahip oldukları çevre farkındalığını yansıtmaktadır.

*2.1.3.1.2. Bilgi***.** Çevre sorunları, bu sorunların çözümüne yönelik arayışlar, ekolojik süreçlerdeki ilerlemeler ve doğa ile ilgili her türlü bilgi, ekolojik alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır (Erten, 2004). Canlıların yaşamı, biyolojik çeşitlilik, ekosistemler, çevre sorunları ve insan-çevre etkileşimi gibi çevresel konularla ilgili bilgiler, çevre bilimleri alanında da önemli bir yer tutmaktadır (Gülay ve Önder, 2011).

2.1.3.1.3. Tutum. Tutum, bireyin deneyimlerine, bilgisine, duygularına ve güdülerine dayanarak zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki ve eğilimlerini örgütlediği bir kavramdır (İnceoğlu, 2010). İnsanların davranışlarını şekillendiren en önemli etmenlerden biri de sahip oldukları tutumlardır (Bradley, Waliczek ve Zajicek, 1999). Özellikle çevreyle ilgili tutumlar, çevresel davranışları etkilemede belirleyici bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda, bireyin çevresel tutumları, çevre konularına olan farkındalıklarıyla da uyumludur. Çevresel tutumu yüksek olan bireylerin çevresel farkındalığı da yüksek olma eğilimindedir.

Çevresel tutum, çevre sorunlarına yönelik korkular, öfke, endişe, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik hazırlık gibi olumlu veya olumsuz düşünceleri ve davranışları içermektedir (Erten, 2005). Ayrıca, çevreye karşı tutum, çevreyle ilgili konulara olumlu, olumsuz veya tarafsız bir şekilde tepki verme olarak tanımlanabilir (İşyar, 1999). Bireylerin çevreye olan tutumları ve davranışları, çeşitli faktörler tarafından etkilenir. Bu faktörlerin bazıları Şekil 5'te gösterildiği gibidir.



Şekil 5. Bireylerin çevresel tutum ve davranışlarını belirleyen başlıca etmenler (Atasoy, 2015)

Şekil 5'te belirtilen unsurlar, bireylerin çevreye yönelik tutumlarını şekillendiren faktörler arasındadır. Bu faktörler, çevre bilinci, ekolojik farkındalık, ekosistem bilgisi ve eğitim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda çevre eğitiminin önemi daha da açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

2.1.3.1.3.1. Tutumun ögeleri. Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel unsurdan meydana gelmektedir:

• *Bilişsel öge,* genel tutumla ilgili bilgi, düşünce ve kanaatleri içermektedir. Aynı zamanda, bir nesneye yönelik olarak olumlu veya olumsuz düşünceleri ifade etmektedir. Tutum ile alakalı bilgi, deneyim ve yaşantıları doğrudan veya dolaylı olarak sağlama yeteneğini içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2013).

• *Duygusal (duyuşsal) öge*, tutumun bir parçası olarak olumlu veya olumsuz duyguları içermektedir. Konuyla ilgili nesneleri sevme veya sevmeme durumudur.

• *Davranışsal öge*, tutumun bilişsel ve duyuşsal unsurlarıyla birlikte, tutumun nesnesine yönelik davranış eğilimlerini içermektedir. Tutum, kişinin düşünceleri, davranışları ve duyguları arasındaki uyumu etkilemektedir. Bu şekilde, kişinin çevresindeki nesnelere yönelik duygu ve düşüncelerine uygun davranışları sürekli bir şekilde tezahür etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2013).

2.1.3.1.4. Beceri. TDK'ye (2019) göre beceri, bireyin yetenekleri ve öğrenme kapasitesine bağlı olarak bir görevi başarma ve bir işlemi amaca uygun bir şekilde tamamlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri anlayışı, çevre eğitiminin amaçlarından birini oluşturmaktadır. Çevre eğitimi kapsamında beceri, sosyal grupların veya bireylerin çevresel sorunları tespit etme ve çözme yeteneklerini geliştirmelerine destek olmak amacıyla kullanılmaktadır.

2.1.3.1.5. Katılım. UNESCO'ya (1977) göre, çevre eğitimi bağlamında katılımın temel amacı, sosyal grupların ve bireylerin çevresel sorunların çözümünde etkili bir şekilde yer alabilme fırsatı sunmaktır. Bu hedef doğrultusunda, bireyler ve toplumlar çevreyle ilgili faaliyetlere katılarak, sosyal sorumluluk projelerinde görev alarak ve çevre için aktif bir rol oynayarak çevre eğitiminin amaçlarına ulaşırlar. Çevre eğitiminin amaçlarına odaklandığımızda, özellikle okul öncesi ve ilkokul seviyelerinde geliştirilmesi gereken temel unsurların farkındalık ve tutum olduğu açıkça görülmektedir. Ancak, beceri ve katılım, bu tutum ve farkındalığın geliştirilmesiyle elde edilebilecek kazanımlardır. Başka bir deyişle, ilkokul

seviyesinde öncelik, farkındalık ve tutumu geliştirmeye verilirken, üst kademelerde ise katılım ve becerinin öne çıktığı gözlemlenmektedir.

2.1.3.2. Doğayı koruma becerisi. Doğayı koruma, doğada yaşayan hayvan ve bitki türlerinin, yaşam alanlarının ve doğanın korunmaya değer olan bölümlerinin insan sağlığı ve yaşamın devamı için belirli kriterlere göre korunması olarak ifade edilmektedir. Günümüzde doğaya yapılan müdahaleler ve baskılar nedeniyle doğal unsurlar önemli değişimlere uğrayarak insan hayatını tehdit etmektedir. Bu çevresel sorunların birçoğu, insanların sınırsız talepler için sınırlı doğal kaynakları hızla tüketmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Doğal alanların öneminin bilinmemesi ve korunmaması, doğal alan sorununa yol açarak doğal alanların bozulmasına neden olmaktadır. Ancak çevresel sorunları azaltmak için insanların tutum ve davranışlarını değiştirme olanağımız vardır (Norris ve Juliet, 2016).

Doğayı korumak ve gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak için herkesin farklı görevleri bulunmaktadır. Çevre sorunlarının önlenmesi ve etkilerinin azaltılması için atılabilecek stratejik ve sürdürülebilir adımlardan biri de eğitimdir. Eğitim, değerleri içselleştirmek, inançları, bilgileri ve becerileri dönüştürmek için en uygun araç olarak kabul edilmektedir (Istiqomah, Suwondo ve Firdaus, 2020). Araştırmacılar, çevre eğitiminin farklı öğretim yöntemleri, disiplinleri ve eğitimleri içerdiğini belirtmektedir. Çevre eğitimi, uzun vadeli değişim ve gelişim için bilinci, bilgiyi, tutumu ve becerileri artırmayı amaçlamaktadır. Okul sistemi genellikle tarihi çevreyle olan bağları aracılığıyla, çevreyle ilgili bilgi ve tutumların oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Campbell ve Robottom, 2004). Ancak, mevcut uygulamaların doğadan kopuk olması, karşılaşılan sorunların daha da derinleştiğini göstermektedir (Reis, Scott ve Freiman, 2018). Çevre eğitiminde genellikle çevre kavramlarının aşılamadığı; öğrencilere doğal ve sosyal çevrelerin özellikleri, yapay ve doğal ekosistemler hakkında bilgiler verildiği ve öğrencilerden bu bilgileri geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak, öğrenilenler genellikle yüzeysel, kuru ve ezberci bilgi ve tanımlamalardan öteye geçememektedir.

Çevre eğitimi, genellikle bilgiye odaklandığında, çevre bilinci ve farkındalığı artırmada, özellikle olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi konusunda eksik kalabilmektedir (Atasoy, 2006). Bu tür bir çevre eğitimi genellikle mevcut çevre

sorunlarını sorgulamamakta ve insan-çevre ilişkisine yeni bir bakış açısı getirememekte, bu da çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmamaktadır. Birçok araştırmacı, doğanın korunması ve doğa sorunlarının önlenmesi için ilköğretimin önemini vurgulamaktadır (Ardoin ve Bowers, 2020; El-Batri, Alami, Zaki ve Nafidi, 2019; Tugurian ve Carrier, 2017).

Öğrencilerin doğal çevreyi doğru bir şekilde anlamaları ve doğa sorunlarına bilinçli bir şekilde yaklaşmaları için sadece teorik çevre eğitimi etkinlikleri yeterli değildir. Bu nedenle, çevre eğitiminde öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşimde bulunmalarına, canlı ve cansız varlıkları algılamalarına, doğanın ilişkisini ve bütünlüğünü anlamalarına yönelik öğrenme deneyimlerine ağırlık verilmesi önemlidir (Özdemir, 2010). Okullarda verilen çevre eğitimi ile çevre sorunlarına yönelik farkındalık, ilgi ve bu konulara yönelik eylemler arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır (Şimşekli, 2010). Bu bağlamda, çevre eğitimi, somuttan soyuta, günlük yaşamla ilgili ve sürdürülebilir bir şekilde bireylerin çevre bilinci, tutum ve davranışlarını geliştirebilecekleri şekilde tasarlanmalıdır.

2.1.3.3. Hayat bilgisi programında doğa kavramının yeri. Doğa, canlı ve cansız unsurları içeren oldukça büyük ve karmaşık bir sistemdir. Bu nedenle, çok disiplinli bir doğa eğitimi de doğal yapıya uymaktadır (Ozaner, 2004). İlkokul düzeyinde, doğrudan “doğa eğitimi” veya “çevre eğitimi” adında bir ders olmasa da, öğretim programlarında doğa ve çevre ile ilgili konulara yer verildiği görülmektedir. İlkokulda çevre ve doğa kazanımlarını içeren öğretim programlarından biri, HBÖP’dir. Bu çalışma, özellikle 3. sınıf öğrencilerine yönelik olduğundan, hayat bilgisi programı ele alınacaktır. HBÖP, en son yapılan değişikliklerle birlikte 2018 yılında yeniden yürürlüğe girmiştir. İlkokul 3. sınıf düzeyindeki kazanımları incelendiğinde, doğayı koruma yaşam becerisi ile ilişkilendirilen araştırmada ele alınan altı kazanıma rastlanmaktadır. Tablo 2’de 3. sınıf hayat bilgisi dersindeki doğayı koruma yaşam becerisi ile ilişkili kazanımlar gösterilmektedir.

Tablo 2.

İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersindeki Doğayı Koruma Yaşam Becerisi İle İlişkili Kazanımlar

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Doğayı Koruma Yaşam Becerisi ile İlişkilendirilen Kazanım
3	1	Okulumuzda Hayat	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	2	Evimizde Hayat	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	6	Doğada Hayat	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar. HB.3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.
			HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
			HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

2018 yılı itibariyle revize edilen HBÖP'ye göre, ilkokul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerden; insan-çevre etkileşimlerinin sonuçları, doğa ve çevrenin korunması konularında sorumluluk sahibi olma gibi konularda bilgi, beceri ve değer kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bu açıdan, hayat bilgisinin doğa ile yakından ilişkili bir ders olduğu ve doğanın unsurlarını kavramsal olarak öğretmeyi hedeflediği, aynı zamanda doğayı koruma yaşam becerisi ile ilişkilendirilebilecek kazanımları içerdiği ifade edilebilir.

2.1.3.4. Hayat bilgisi dersinde doğa etkinliklerinin önemi. Günlük hayatta birçok olayla karşılaşırız. Bu olaylar ve sorunlarla başa çıkma şeklimiz ve çözümlerimiz genellikle bilgi ve deneyimlerimizin bir sonucudur. Hayat bilgisi derslerinde, çocukların günlük yaşamlarını kolaylaştırmak ve becerilerini geliştirmek önemlidir. Doğa çalışmaları, doğayı gözlemleyerek, iletişim kurarak, tahminlerde bulunarak ve deneyler yaparak keşfetmelerini ve yeni beceriler edinmelerini sağlar. Çocuklar doğayı koruma konusunda olumlu bir tutum sergilerler, meraklıdırlar ve keşfetmek isteğiyle doludurlar. İyi düzenlenmiş doğa etkinlikleri, onların motivasyonunu artırabilir.

İlkokul döneminde çocuklar çevrelerini ve çevrede olup bitenleri öğrenmeye karşı büyük bir istek ve ihtiyaç duyarlar. Bu dönemde çocukların merakı, araştırmacı ruhu ve keşfetme dürtüsü oldukça güçlüdür. Bu doğal meraklarını doyurmak için doğa ile doğrudan temas etmeleri gerekmektedir. Bu dönemdeki çocuklar, bilişsel gelişimin

işlem öncesi aşamasında olduklarından, daha fazla duyu organına ihtiyaç duyarlar. Bu yolla yeni şeyler keşfetmek onları araştırmaya ve düşünmeye motive eder (Demiral, 1986). İyi planlanmış doğa etkinlikleri, bu ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra, çocuklara arzu edilen davranışları kazandırarak, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Etkinliklerin uygulanması sırasında çocuklar; gözlem yapma, tahminde bulunma, hipotez oluşturma, planlama, araştırma, deney yapma, yorumlama, problem çözme ve iletişim kurma gibi deneyimler kazanır (Moyles, 2014). Hayat bilgisi derslerinde doğal etkinliklere yer vermenin, çocukların belirli bir nesneye veya uyarana odaklanmalarını, çevrelerini algılamalarını, olaylar ve nesneler arasında ilişki kurmalarını, akıl yürütmelerini ve problem çözmelerini teşvik edeceğine inanılır.

Doğa etkinliklerinden faydalanmak, çocukların hayat bilgisi dersine ve doğaya karşı ilgisini ve tutumunu artırmak açısından önemlidir. Çünkü çocukların daha iyi öğrenmelerini sağlayan şey, başkalarının ne istediği değil, kendi merak ettikleri, ilgilendikleri ve hoşlandıkları konulardır. Öğrencilerin ilgisi ve tutumu, öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Doğa çalışmaları, çocukların öğrenmelerine ve gelişmelerine çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Öncelikle, doğa çalışmaları çocukların doğal merakını tatmin edebilir ve araştırma yoluyla yeni bilgiler keşfetmelerini sağlayabilir. Bu süreçte çocuk, bir olayın farkına varır ve etkinlik yoluyla olayın sonucunu gözlemler. Bu sayede sadece yaparak yaşayarak öğrenme sürecini değil, öğrenme sürecini deneyimlemeleriyle birlikte öğrenilen bilgiler de kalıcı hale gelir. Aynı zamanda çocuklar, günlük yaşamda kullanabilecekleri araç ve gereçleri ve bunların kullanım özelliklerini öğrenirler. Etkinlikler sayesinde çocuklar çevrelerinde meydana gelen basit fiziksel, kimyasal ve biyolojik olayların farkına varırlar. Günlük yaşam olaylarına ilgileri artar ve bu olaylara dayalı yaşam becerileri sergilemeye başlarlar. Çevrenin farkına varmaya ve çevreyi korumak için gerekli bilgileri edinmeye başlarlar. Ayrıca çocuklar, yaşam becerileri etkinliklerine katılarak ve deneyimleyerek öğrenirler, çeşitli konularda fikir üretebilir, grup etkinliklerinde işbirliği içinde çalışmayı öğrenebilir ve etraflarındakilere karşı olumlu tutumlar geliştirebilirler.

2.1.3.5. Hayat bilgisi dersi doğa etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken dikkat edilmesi gereken durumlar. Hayat bilgisi derslerinde kavramları soyut ve kolay öğrenilebilir hale getirmek için, çocukların zaten bildikleri kavramlar ve deneyimlerden yola çıkarak henüz bilmedikleri kavramları kazandırma amaçlanmalıdır. Doğayı koruma etkinlikleri yapmak için hayat bilgisi derslerinde dikkate alınması gereken birkaç temel nokta vardır:

- Planlanan etkinlikler, çocuğun yaşına, ilgi alanlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde olmalıdır.
- Çocuklar etkinliklere katılmaya teşvik edilmelidir.
- Çocuklar başarı duygusunu yaşamalıdır (Arı ve Öncü, 2005).
- Doğayı koruma etkinliklerinde kullanılan yöntemler, çocukların aktif katılımını esas almalıdır. Doğayı koruma hedeflerine ulaşmak için çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenebileceği çeşitli araştırmalar ve etkinliklere odaklanılmalıdır (Avcı, 2003).

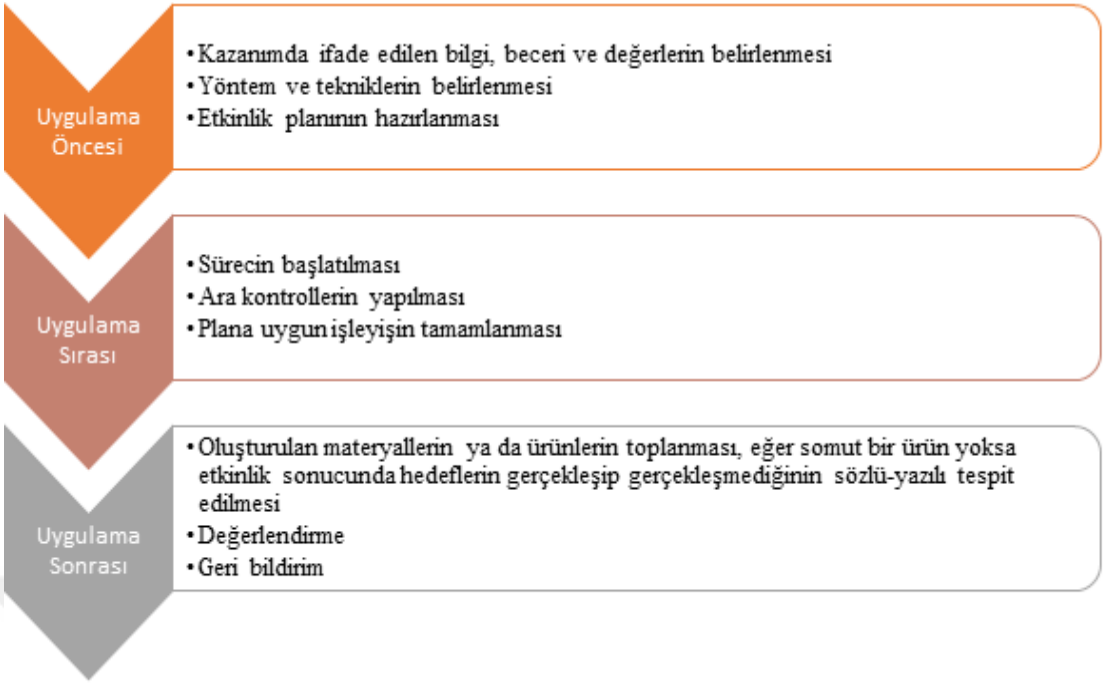
2.1.4. Etkinlik kavramı. Eğitim bilimindeki ilerlemeler, derslerin etkinlik temelli bir şekilde uygulanmasının olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (McCarthy ve Anderson, 2000; Moser ve Hanson, 1996). Bu bağlamda, hayat bilgisi dersleri etkinlikler aracılığıyla işlendiğinde, öğrencilerin doğayı korumaya yönelik yaşam becerilerini kazanmalarına, hayat bilgisi derslerinde başarılı olmalarına ve doğayı korumaya yönelik tutumlarını geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu çalışmanın odaklandığı kavramlardan biri "etkinlik" terimidir.

Etkinlik; öğretmen veya öğrenciler tarafından aktif öğrenme prensiplerine uygun olarak planlanan, üst düzey düşünme becerilerini de içeren çeşitli becerilerin kullanılmasını gerektiren, zaman ve konu bakımından sınırlandırılmış, sınıf içinde veya mekân sınırlaması olmadan gerçekleşebilen öğrenci faaliyetlerini ifade eder. Küçükahmet'e göre, "etkinlik", ders planlamasında öngörülen hazırlık, sunum, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren faaliyetleri ifade etmektedir (Küçükahmet, 1994). Bu tanıma göre, etkinlik kavramı, sınıfta gerçekleştirilecek olan dersin tüm aşamalarını kapsamaktadır.

“Eğitim çalışması” olarak da bilinen etkinlik, çeşitli yöntemlerin kullanıldığı, belirli bir plan ve hedef doğrultusunda ilerleyen bir tasarımdır. Bu tasarım, öğretmenler veya öğretmenler ve öğrenciler tarafından birlikte rol alarak oluşturulabilir (Yavuz, 2005). “Öğretim etkinlikleri”, sınıf uygulamalarının her aşamasında öğretmenlere ne yapmaları gerektiğini belirten ve günlük plan olarak kullanılabilen bir tür yönerge listesidir (Yavuz, 2005).

“Etkinlik (aktivite), öğrencilerin iletişimi daha etkili hale getiren ve bilgiyi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorgulama, problem çözme ve karar verme gibi becerileri kullanarak uygulamalarına olanak sağlayan yapılar olarak tanımlanmaktadır (Moser ve Hanson, 1996). Ayrıca, öğrencilerin bilgi ve düşünce gelişimini en üst düzeye çıkaran öğretim teknikleri olarak da kabul edilmektedir (Kane, 2004). Etkinlikler, eğitimde öğretmenler tarafından öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan ve öğrencilerin ilgiyle takip ettiği hedefe ulaştıran yapılandırılmış çalışmalardır (Öncül, 2000). Bu etkinlikler ders içinde veya dışında, geleneksel sınıf içi araştırmaları içerebileceği gibi farklı alanlarda da öğrenme ve araştırma yapmayı içermektedir.”

Etkinlikler, öğrenciler, öğretmenler veya her ikisi tarafından birlikte planlanabilen etkileşimli çalışmalardır. Etkinlikler, öğrenme ve öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını içermektedir. Konunun özelliğine bağlı olarak belirlenen yöntem veya teknikler etkinliğin temelini oluşturmaktadır (Özür ve Şahin, 2017). Etkinlik planları ders planlarından ayrı düşünülmese de, eğer dersin tamamını kapsayacak şekilde planlanırsa ders planı olarak değerlendirilebilir. Etkinlik uygulama aşamaları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Etkinlik uygulama aşamaları

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi, planlama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında olmak üzere üç farklı aşamada ele alınabilir (Özür ve Şahin, 2017). Planlama öncesinde, kazanımların içeriğindeki bilgi, beceri ve değerlerin belirlendiği ve nasıl bir etkinlik tasarlanacağının planlandığı çalışmalar yapılmaktadır. Uygulama aşaması, öğrencilerin motive edilmesi ve kullanılacak yöntem ve tekniklerin açıklanması ile başlar; belirlenen yöntem ve tekniklere göre etkinlikler gerçekleştirilir. Uygulamanın son kısmı ise, ortaya çıkan ürünün değerlendirme aşamasıdır. Bu ürün, bazen somut bir nesne, bazen sözlü bir sunum, bazen de öğrencinin kazandığı bir beceri olabilmektedir. Değerlendirme, öğrenme ve eğitim sürecinin bir parçası olup, aynı zamanda herhangi bir etkinlik veya çalışma için gerçekleştirilmesi gereken bir faaliyettir.

2.1.4.1. Etkinliklerin sınıflandırılması. Etkinlikler, öğretmenlerin ve öğrencilerin konuları işlerken geniş bir yaratıcılık alanı sunarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkan sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, farklı durumlar, mekanlar ve konular için yeni etkinliklerin geliştirilmesinde herhangi bir sınırlama

olmaksızın uygulanabilmektedir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler arasında işbirliği yapmak, zengin bir bilgi ve fikir alışverişi sağlamaktadır.

Bir etkinliği uygularken, öğrencilerin aynı konuyu bireysel veya grup halinde, sınıf içinde veya sınıf dışında farklı yerlerde farklı şekillerde çalışmalarında hiçbir sakınca bulunmamaktadır (Öncül, 2000). Bu esneklik, her tür öğrenciye, öğretmene, okula ve sosyoekonomik yapıya uyum sağlamayı kolaylaştırır. Etkinlikler, pratik uygulamalar için bazı özelliklere göre sınıflandırılabilmektedir. Kısacası, etkinliklerin sınıflandırılması, ortaya çıkan ihtiyaçlara göre seçilebilmektedir. Bu sınıflandırmaların seçilme nedenleri aşağıdaki nedenlerden kaynaklanmaktadır:

- Etkinlikler, farklı özelliklerine göre sınıflandırılabilmektedir, ancak temelde olayın meydana geldiği yer en önemli belirleyici faktördür. Ders sırasında veya sınıf dışında aynı teknikler kullanılarak etkinlikler düzenlenebilmektedir. Ancak, sınıf içinde yapılan etkinliklerle sınıf dışında yapılan etkinlikler arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bu ayrım, öğrencilerin sınıf dışında kendi kendine düzenleme becerisine daha fazla ihtiyaç duymasından kaynaklanmaktadır.
- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, aynı konu ve tekniklerle bile farklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır, çünkü ortam değişmektedir (Demirel, 2005).
- Öğretmenler ve öğrenciler sınıftan sık sık ayrılamazlar. Bu durum, sınıf dışında yapılan çalışmaları daha özel ve akılda kalıcı hale getirmektedir.
- Sınıf dışında yapılan çalışmalar, ev ortamı, kütüphane, müze, kutsal alanlar, pazarlar, doğal ortamlar, internet kafeler ve diğer iç ve dış mekanları içermektedir. Bu alanların öğrenciler için hazırlanmamış olması, öğrencilerin bu alanlarda bilgi bulmakta zorlanabilecekleri anlamına gelmektedir. Bu durum, öğretmenler için zaman kaybı ve öğrenciler için hayal kırıklığı yaratabilir. Ancak bu mekanlar, öğrencilere kitaplarda bulunmayan gerçek hayat dersleri ve çeşitlilik sunmaktadır.
- Sınıf içinde, ilgi ve dikkat hızla dağılabilir veya toparlanabilir. Sınıf dışında, öğrencilerin ilgi ve dikkat seviyeleri yüksek olabilmekte veya tamamen dağılabilmektedir. Çünkü dikkati dağıtacak kontrol edilemeyen nesneler ortamda mevcuttur. Ancak, öğrencilerin ilgi duydukları bir mekan seçildiğinde ilgi, dikkat ve kontrol sınıf içindekinden daha yüksek olacaktır.

- Sınıf dışı etkinlikler her zaman bir öğretmenin gözetiminde ve rehberliğinde yapılmayabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel veya grup çalışmaları, araştırmalar, okuma, not alma ve başkalarından bilgi toplama gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanınır. Bu tür becerilerin sınıfta aktarılması nispeten zor olabilmektedir.

Bu nedenlerle öğrenme ve öğretme sürecinin sınırlı olmaması, sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıf dışında da zaman ve mekanın kullanılmasının öğretim süreçlerine büyük katkı sağlayacağı söylenebilmektedir. Bu nedenle etkinlikler sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki ana bölüme ayrılmaktadır.

2.1.4.2. Sınıf içinde yapılan etkinlikler. Öğrencilerin derslere aktif katılımı, ders işlenişinde önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Nuthall, 2005). Başarı için çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemi, sık sık vurgulanan bir gerçektir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda yöntem çeşitliliğinin program başarısına etkisini incelemek için farklı örneklem grupları kullanılmış ve elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin yöntem çeşitliliğinin gerekliliği konusunda aynı fikirde olduklarını göstermiştir. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerde yöntem çeşitliliği önem arz etmektedir. Yabancı kaynaklar da aynı konuda benzer görüşlere sahip olup, etkinlik tabanlı uygulamaların ders başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Boberg, Carpenter, Haiges ve Lundsgaard, 1999). Ayrıca, HBÖP uygulanırken "dikkat edilecek hususlar" bölümünde aşağıdaki maddeler yer almaktadır:

- Ders işlenişinde, okul içi ve okul dışı uygulamalara özel bir önem verilmelidir. Bu, özellikle ilgili kazanımların daha etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamaların vurgulanmasını içermelidir. Bu bağlamda, önceden planlanmış öğrenci merkezli etkinliklerin düzenlenmesine özen gösterilmelidir.
- Kazanımlar doğrultusunda planlanan etkinliklerle okul ve günlük yaşam arasında bağlantı kurulmasına özel bir dikkat gösterilmelidir.

- Program uygulanırken, özel gereksinimlere sahip olan öğrenciler için gerekli esneklik sağlanmalı, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar buna göre yapılmalıdır.

2.1.4.3. Sınıf dışında yapılan etkinlikler. Eğitim biliminin temel amacı, akademik başarıyı artırmak için yeni yollar ve yöntemler bulmaktır. Bu nedenle, öğrencinin öğrenme sürecine dahil olan tüm faktörler dikkatlice incelenmekte ve daha etkili bir öğretim için olası yöntemler tartışılmaktadır.

Günümüzde, öğrenme çıktıları açısından, öğrenilen içeriğin yanı sıra nasıl öğretildiği de büyük önem taşımaktadır (Gözütok, 2006). Dolayısıyla, öğrenmenin tutarlılığını ve kalitesini artırmak, herkesin yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimini sağlamak ve insanları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmek, günümüz eğitim sisteminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (OECD, 2005). Günümüz eğitim sistemi, küresel düzeyde tüm dünyada etkisi hissedilen bir kolektif hareket haline gelmiştir. UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim çalışması ve AB'nin kendi üyeleri ve aday ülkeleri için belirlediği eğitim hedefleri, öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan tedbirlerin benimsenmesine atıfta bulunmaktadır (Gökkaya ve Aslan, 2004). Öğrencilerin gerçek hayata hazırlanması ve güçlü vatandaşlar olarak yetiştirilmesi, öğrencilerin gerçek yaşamla nasıl ilişki kurdukları ve öğrendiklerini problem çözme süreçlerinde nasıl uyguladıklarıyla ilgilidir. Ancak uzun yıllardır eleştirilen bir durum, öğrencilerin sınıf ortamına hapsedilmesi ve eğitim hayatından koparılmasıdır (Ergün ve Özsüer, 2006; Bloom, 1965).

Bu durum, ders dışı etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Ders dışı etkinlikler kavramında aşağıdaki konular oldukça önemlidir.

- Eğitim-öğretim sürecini sadece sınıf içinde değil, sınıf dışı mekanlarla birlikte ele almanın eğitimin başarısına katkı sağlayacağına inanmak,
- Öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamanın uzunluğu göz önüne alındığında, bu sürenin öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler edinmelerine katkısı oldukça fazladır,
- Öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamanın kalitesinin öğrenmenin kalıcılığına etkisi konusunda farkındalık yaratmak,

- Hayat boyu öğrenme ve hayata hazırlık ilkelerinin ders dışı etkinliklerle bir anlamda sınanması,
- Sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin tüm boyutları daha geniş bir bağlamda değerlendirmelerine olanak tanıması,

Ders dışı etkinlikleri seçerken bu hususlar önemli kabul edilmektedir. Ders dışı etkinliklerin yürütülmesinin önemi eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak gün geçtikçe daha da vurgulanmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yapılan literatür taraması kapsamında yaşam becerileri ile ilgili Türkiye'de ve Türkiye dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yaşam becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmalar. Yaşam becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı bilim alanları, psikoloji, özel eğitim, öğretmen eğitimi ve fen bilimleri gibi, temel yaşam becerileriyle ilgili çalışmalar farklı yaş ve sınıf düzeylerinde yürütülmektedir. Özellikle 2018 ve sonrasında, öğretim programları bağlamında yapılan araştırmaların sayısında artış gözlemlenmektedir. Bazı çalışmalarda yaşam becerileri bir arada değerlendirilirken, diğerlerinde ise tek bir yaşam becerisine odaklanılmıştır. Hayat bilgisi perspektifinden yaşam becerilerini inceleyen çalışmalar ise sınırlıdır. Bu bağlamda, yaşam becerilerini hayat bilgisi dersi bağlamında araştıran çalışmalar ve diğer disiplinlerde yapılan çalışmalar birlikte gözden geçirilmiştir.

Bahçeci ve Kuru (2008) tarafından yapılan araştırmada, 215 üniversite öğrencisi üzerinde portfolyo kullanımının yaşam becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Deneysel desenlenmiş çalışmanın sonuçlarına göre, portfolyo kullanımının özellikle eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Özmete (2008), gençlerin kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi, finansal planlama ve kariyer planlama gibi yaşam becerilerini belirlemek amacıyla bir ölçek

geliştirme çalışması yapmıştır. Araştırmanın verileri, lise birinci sınıfta öğrenim gören 121 öğrenci ile görüşülerek elde edilmiştir.

Sefer ve Akfırat (2009) tarafından yapılan araştırmada, yaşam becerileri konusunda farkındalık yaratmak amacıyla yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, İstanbul'da bir ortaokulun 8. sınıfında okuyan 15 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve veriler görüşme yoluyla toplanarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın elde ettiği sonuçlar göstermiştir ki yaratıcı drama yöntemi, yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Katılımcılar, kendilerini rahatça ifade edebildikleri bu ortamda motive olmuş ve öğrenmeyi kolaylaştırmışlardır. Ayrıca bu yöntem, katılımcıların kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlayan yaşam becerilerini tanımalarına yardımcı olmuş ve farkındalık oluşturmuştur.

Girmen (2012) tarafından yürütülen araştırmada, Eskişehir yöresine ait geleneksel çocuk oyunlarının özelliklerini belirlemek ve bu oyunların çocuklara kazandırdığı yaşam becerilerini incelemek amacıyla kültür analizi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarının çocuklar tarafından oynanmasının, somut olmayan kültürel mirası tanımalarına ve sahip çıkmalarına olanak sağladığı, aynı zamanda ilköğretim programlarının hedeflediği yaşam becerilerini kazanmalarına önemli bir destek sunduğu sonucuna varılmıştır.

Göktürk-İnce (2014) tarafından yürütülen araştırmada, "Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi" incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya'daki bir anaokulunda öğrenim gören beş yaşındaki 50 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Demografik bilgiler için çocuklar ve aileleriyle ilgili frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, uygulanan eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kılıç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, hayat bilgisi dersinde öğrencilerin "özyönetim becerileri"nin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkisini belirlemek amacıyla karma bir model olan gömülü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Eskişehir ilindeki bir ilkokulun 3. sınıfında öğrenim gören öğrenciler, sınıf öğretmeni ve öğrenci velilerinden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Veriler, öz-yönetim becerileri ölçeği, görüşmeler, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, gözlemler, ders planları, öğrenme materyalleri, öğrenci ürünleri, yapılandırılmış öğrenci günlükleri, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü gibi çeşitli kaynaklardan toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkin öğrenme yöntemleriyle yürütülen hayat bilgisi dersinde öğrencilerin çeşitli öz-yönetim becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dersi daha eğlenceli buldukları ve öğrendiklerini günlük hayatta da kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Özdemir'in (2015) fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili görüşlerini incelediği araştırmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Burdur'da görev yapan toplam 26 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır; bunların 13'ü kadın ve 13'ü erkektir. Veriler, görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bazı fen bilimleri öğretmenleri yaşam becerilerini fen okuryazarlığı kavramıyla özdeşleştirirken, diğerleri ise günlük yaşamı kolaylaştıran, hayatın getirdiği sorunlarla başa çıkmayı sağlayan ve kişilerin kendi bireysel dünyasında veya sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan beceriler olarak algılamaktadır.

Kaya (2016) tarafından yapılan araştırmada, Yaşam Becerileri Programının dört yaşındaki çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla öntest, sontest ve izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, Konya'daki bir anaokulundaki dört yaş grubundan toplamda 62 öğrenciyi içermektedir. Araştırmanın verileri, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara göre, yaşam becerileri programının çocukların sosyal becerilerini, özellikle sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, yaşam becerileri programının uygulandığı çocuklarda dışa yönelimli problem davranışlar, içe yönelimli problem davranışlar, antisosyal davranışlar ve benmerkezci davranışlar puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüş

gözlemlenmiştir. Bu bulgular, yaşam becerileri programının dört yaşındaki çocukların problem davranışlarını azaltma ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Bir ilkokulda dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere iletişim, kendini tanıma, özgüven, hayır diyebilme ve problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan bir çalışmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Gölcük'te bulunan bu ilkokulda, 247 öğrenciye beş oturum boyunca öğrenci YBEP uygulanmıştır. Araştırmada, kazandırılacak becerileri değerlendirmek için "Yaşam Becerileri Değerlendirme Formu" kullanılmış ve ayrıca öğretmenler ve öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan programın hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir (Akfırat ve Kezer, 2016).

Taştan-Akdağ'ın (2017) araştırmasında, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) uygulamalarının fen bilgisi öğretim programına entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelediği gözlemlenmektedir. Araştırmada deneysel karma desen yöntemi kullanılmış olup, katılımcılar 28 öğrenciden oluşan Samsun ilindeki bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören öğrencilerdir. Nicel veriler bilgi testi, bilimsel süreç becerileri testi ve mühendislik bilgi testi ile, nitel veriler ise öğrenci tasarım formu, grup kılavuzları, araştırmacı grup süreç izleme formu, öğrenci görüşleri, öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, STEM'in öğretim programına entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini ve mühendislik bilgi düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca, Fen-Mühendislik-Teknoloji kavramları arasındaki ilişkiyi anlayarak mühendislik için fenin önemini ifade edebildikleri belirlenmiştir. Yaşam becerileri açısından, öğrencilerin işbirliği, organizasyon ve fikirlere saygı gibi yönlerde geliştiği tespit edilmiştir.

Bolat ve Balaman (2017) tarafından yapılan çalışmada, Yaşam Becerileri Ölçeği'nin (YBÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 493 lisans öğrencisinden oluşmaktadır ve bu öğrenciler Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer almaktadır. Elde edilen verilerle 30 maddeye sahip ölçeğin faktör analizi yapılmış ve ölçeğin beş faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,90 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ümmet ve Demirci'nin (2017) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini artırmadaki etkisini incelemek amacıyla YBE (Yaşam Becerileri Eğitimi) kapsamında yapılan grupla psikolojik danışma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öntest, sontest ve kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiş olup, çalışmanın katılımcıları Kocaeli ili Gebze ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, "Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan grupla psikolojik danışma uygulamasının, ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel ve Kanyılmaz (2018), sınıf öğretmenlerinin 3. ve 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programındaki yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik görüşlerini belirlemek ve bu becerileri geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamalarını incelemek amacıyla iki aşamalı bir nitel araştırma deseni kullanmıştır. Çalışma, Kocaeli'nin farklı ilçelerinde görev yapan toplam dokuz sınıf öğretmeniyle farklı yedi ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler içerik analiziyle değerlendirilirken, sınıf içi gözlemler için gözlem formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu fen bilimleri dersi öğretim programındaki yaşam becerilerinin önemli ve kapsamının yeterli olduğunu düşünmüştür. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrenci merkezli yöntemler ve teknikler kullanmışlar ve gelişimi izlemek için gözlem, yazılı sınavlar, ders içi davranışlar ve proje çalışmalarını kullanmışlardır. Bununla birlikte, ailelerin ve okul idaresinin bu becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak sınıf içi uygulamalarda öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirecek sınıf içi uygulamaların sınırlı olduğu, daha çok bilgi ve kavramsal düzeyde zihinsel becerilere odaklandığı tespit edilmiştir.

Kurtdede-Fidan ve Aydoğdu (2018) çalışmalarında, sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek için bir araştırma yürütmüşlerdir ve bu araştırmada fenomenolojik deseni kullanmışlardır. Çalışma grubu, 12 sınıf öğretmeni ve 12 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler,

dörder kişilik odak grup görüşmeleri yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşam becerilerini edinme sürecinde önemli bir rol oynadığı ve fen derslerinin yaşam becerilerini öğretmek için önemli bir ortam sunduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenler, ebeveynler, okul, eğitim programı, eğitim sistemi, okul yönetimi ve toplumla ilgili bazı sorunlardan dolayı yaşam becerilerini öğretmede zorluklar yaşamaktadır.

Erduran-Avcı ve Kamer (2018) çalışmalarında, fen bilgisi öğretmenlerinin yaşam becerilerini nasıl algıladıklarını ve fen bilimleri öğretim programında yer alan yaşam becerileri hakkındaki düşüncelerini inceledikleri araştırmalarında durum çalışması desenini kullanmışlardır. Araştırmanın verileri, Burdur il merkezinde görev yapan 26 fen bilgisi öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin her birey için gereklilik taşıdığına inandıkları; ancak Fen Bilimleri Öğretim Programına göre değerlendirildiğinde, yaşam becerilerini günlük yaşamla bağdaştırma konusunda farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, yaşam becerilerini yalnızca fen bilimleriyle sınırlı olarak ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kutsal'ın (2018) araştırması, "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi" konulu öntest, sontest, izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Ankara ili Altındağ ilçesindeki bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinin 11. sınıfında öğrenim gören 32 kız öğrenciyle yapılmıştır. Veriler, "Yaşam Becerileri Ölçeği" ve "Davranış Problemleri Ölçeği" kullanılarak nicel olarak toplanmış ve "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu" ile "Öğretmen Gözlem Formu" ile nitel olarak kaydedilmiştir. Nicel verilerin analizi için ANOVA yöntemi kullanılırken, nitel veriler betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin "Yaşam Becerileri Ölçeği" ve "Davranış Problemleri Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerini artırma ve problem davranışlarını azaltma konusunda etkili olduğu ve bu etkinin izleme testlerine göre dört buçuk ay sonra da devam ettiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının öğrencilerin

yaşam becerilerini geliştirmede ve problem davranışlarını azaltmada olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Altınok-Kalkan (2018), ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri ile okul güvenlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Ordu ilindeki farklı ortaokullarda öğrenim gören toplam 894 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren bir form ile "Yaşam Becerileri Ölçeği" ve "Okul İklimi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlara göre, yaşam becerileri ile okul güvenlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yaşam becerilerinin okul güvenliğini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşam becerileri ve okul güvenliği algısının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Özbay (2018) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi değerlendirmek amacıyla karma gömülü desen kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturmuştur. Deney grubu 21 öğrenciden, kontrol grubu ise 20 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel veriler "Yaşam Becerileri Ölçeği" aracılığıyla, nitel veriler ise oturum değerlendirme formu, öğrenci görüşme formu, ebeveyn gözlem formu, öğretmen gözlem formu ve ebeveyn odak grup görüşmeleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin "Yaşam Becerileri Ölçeği"nden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Uygulanan eğitim programı, deney grubuna katılan öğrencilerin ilişki bağlamında farklılıkları yönetme, çatışma çözme, işbirliği yapma, sosyal ve iletişim becerilerinde artış sağladığını göstermiştir. Ayrıca, sosyal ilgi bağlamında başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler boyutuna ait yaşam becerilerinde de olumlu bir etki gözlemlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin son test ve izleme testi ölçümleri arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitimin uygulamadan bir ay sonra da etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yaşam Becerileri Eğitim Programının, deney grubuna uygulanan öğrencilerin yaşam becerilerine olumlu bir etki sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bastık (2019), "Hayat Bilgisi Dersinde Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasını karma araştırma yöntemiyle

gerçekleştirmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nicel veriler, Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde görev yapan 261 sınıf öğretmeni ile yapılan anketlerden elde edilmiştir. Nitel veriler ise 30 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden sağlanmıştır. Veriler, "Yaşam Becerileri Ölçeği" adlı anket ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler betimsel ve çıkarımsal istatistiklerle analiz edilmiş, nitel verilerde ise betimsel analiz, yüzde ve frekans analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersinin yaşam becerilerini kazandırmada etkili olduğuna inanmaktadır. Ancak, aynı öğretmenler, programın eksik ve yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bazı öğretmenler, programın beceri eğitimine katkısının olmadığını, etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, öğrencilerin hayatlarına uygun olmadığını ve teorik düzeyde kaldığını, kitaplarda eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Türköz'ün (2019) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konulardaki kararları, gerekçeleri ve yazılı argüman kaliteleri incelenmiştir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, bir devlet üniversitesinin 3. sınıfında öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 26 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, medya ve sosyal medya soru formu, gebelikte şeker yüklemesi, çiğ/açık süt ve işlenmiş/kapalı süt, nükleer enerji santrali gibi sosyo-bilimsel konulara yönelik yazılı argümanlar, öğretmen adaylarının günlükleri, araştırmacının alan notları ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Veriler, betimsel, içerik ve sürekli karşılaştırmalı analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük bir kısmının zamanlarının önemli bir bölümünü bilgi edinme ve iletişim amaçlı medya ve sosyal medya araçlarını kullanarak geçirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, uygulama sonrasında öğretmen adaylarının bir kısmının sosyo-bilimsel konuları desteklemedikleri ancak sosyo-bilimsel konularla ilgili farkındalıklarının arttığı; karar verme, hipotez kurma, tartışma ve analitik düşünme gibi bilimsel süreç becerilerinin ve yaşam becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Göl-Güven (2019) tarafından yürütülen araştırmada, "Lions Quest Yaşam Becerileri Programının Okullarda Kullanımını ve Programın Sınıf Ortamı ile Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki" başlığı altında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubunu, programı farklı biçimlerde uygulayan iki okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bir okulda programın uygulanma şekli öğretmenlerin tercihine bırakılırken, diğer okulda program müfredatın içine yerleştirilerek haftalık bir ders saati olarak uygulanmıştır. Veriler, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sınıf gözlemleri için "Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği" ve "Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği" kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Lions Quest Yaşam Becerileri Programı ile sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüş, ancak olumsuz öğrenci davranışları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Okullar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, ancak programın öğrenci davranışları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kasapoğlu ve Didin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki ve yaşam becerilerinin psikolojik iyi oluşlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 391 okul öncesi öğretmene "Yaşam Becerileri Ölçeği" ve "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin genellikle yüksek olduğu ve en çok geliştirdikleri yaşam becerisinin iletişim ve kişilerarası ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaşam becerileri ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Yani, yaşam becerileri ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, ancak bu ilişkinin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım (2020), "İlkokul Düzeyinde Öğrencilere Kazandırılması Gerekli Temel Yaşam Becerilerinin Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında Analizi" adlı çalışmasında, ilkokul düzeyindeki hayat bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gereken temel yaşam becerilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışma kapsamında, öğretmenler, veliler ve alan uzmanlarından görüşler toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve akademisyenler, öğretmenler ve veliler çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları arasında anket, Delphi paneli, gözlem ve görüşmeler yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Delphi panelinde yer alan 129 temel yaşam becerisinden 124'ünde uzlaşmaya varılmıştır. Ancak, 2018 HBÖP'nin beceri kazanımlarının dağılımının eşit olmadığı belirlenmiştir. HBÖP ile

uyumlu olan 99 beceri ile 23 temel yaşam becerisi belirtilen 124 beceri karşılaştırıldığında uyumlu olduğu, ancak diğer 25 becerinin ise uyumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Güney (2021), okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflediği "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak nicel araştırma yöntemlerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 475 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Erken Çocukluk Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların yaşam becerileri düzeyleri, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim süresi, anne-baba eğitim düzeyi, gelir durumu gibi değişkenler açısından farklılık göstermiştir. Ancak, anne-baba çalışma durumları, günlük yaşam aktivitelerine katılma sıklığı, çizgi film izleme ve dijital oyun oynama sıklığı gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bolat ve Korkmaz'ın (2021) araştırmalarında, öğretmen ve okul yöneticilerinin sosyal değerler ve yaşam becerileri düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan toplam 370 eğitim paydaşının toplumsal değerler ve yaşamsal değerlerinin yüksek seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avcı, Korur ve Turgut'un (2021) araştırmalarında, toplam 580 öğretmen adayının sınıf düzeyi ve bölümlerine göre yaşam becerileri düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre yaşam becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; bölüm düzeyinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkuner, Büyükçelebi, Kurak ve Açak (2021) çalışmalarında, toplam 698 ortaokul öğrenci grubunun sportif faaliyetlerle kazandığı yaşam becerileri düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen verilere göre öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesine göre yaşam becerilerinde farklılıklar olduğu, ancak aile gelir durumunda herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam becerileriyle ilgili ulusal düzeyde yapılan araştırmalara bakıldığında, genellikle nicel yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği fakat aynı zamanda nitel yöntemlerin de

kullanıldığı görülmektedir. Hayat bilgisi dersine ilişkin yapılan çalışmalarda, doğayı koruma becerisi üzerine odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmalar, farklı disiplin alanlarında tek bir ya da birkaç yaşam becerisi üzerinde yoğunlaşmayı tercih etmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler ve öğretmen adaylarının yaşam becerileri konusundaki görüşlerini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Yapılan çalışmaların genel bulguları, yaşam becerilerinin bireylerin sosyo-duygusal becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını ve öğretmenlerin de öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmalarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

2.2.2. Yaşam becerilerine ilişkin Türkiye dışında yapılan çalışmalar. Brooks (1984) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, gelişimsel yaşam becerileri taksonomisi ve buna uygun bir ölçek geliştirme amacıyla Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi anketine ulaşılan 191 uzmandan 73'ü birinci turu tamamlamışken üçüncü turda bu sayı 43'e düşmüştür. Araştırmada 305 yaşam becerisi incelenmiş ve bu beceriler sekiz farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şunlardır: kariyer geliştirme becerileri, duygusal farkındalık becerileri, aile yaşam becerileri, fitness/sağlık bakım becerileri, kimlik geliştirme becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, problem çözme/karar verme becerileri ve sosyal ilişkiler becerileri. Ayrıca bu kategorilere yönelik olarak 4-11 yaş, 11-18 yaş ve 18 yaş ve üzeri olmak üzere üç farklı ölçek geliştirilmiştir.Tran, Phan, Nguyen ve Nguyen (2021) tarafından yapılan çalışmada; yaşam değerleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 883 ortaokul öğrencisine anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yaşam becerileri ile yaşam değerleri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Blum (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 18-30 yaş grubu için yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kişilerarası iletişim/insan ilişkileri becerileri, fiziksel uygunluk/sağlık bakım becerileri, problem çözme/karar verme becerileri ve kimlik geliştirme/yaşam amaçlı beceriler olarak dört alt kategori belirlenmiştir. Veriler, 718 üniversite öğrencisinden toplanmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Darden (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 13-20 yaş grubu için yaşam becerileri (LSDS-B) ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. LSDS-B ölçeği, genel yaşam becerileri kavramını kişilerarası iletişim/insan ilişkileri becerileri; problem çözme/karar verme becerileri; fiziksel uygunluk/sağlık bakım becerileri ve kimlik geliştirme/küresel yaşam becerileri olmak üzere dört alt faktörü değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için 166 kişiye ölçek uygulanmış ve LSDS-B ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Young, Kelley ve Denney (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, "Benim Becerilerim" adlı modülün 6. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sağlık (uyuşturucu) tutumları ve davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Hare Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak Arkansas'taki bir okulda öğrenim gören 328 öğrenciden toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sağlık serisinin öğrencilerin yaşam becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Botvin, Griffin, Paul ve Macaulay (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, "Yaşam Becerileri Eğitimiyle İlköğretim Öğrencilerinde Tütün ve Alkol Kullanımının Önlenmesi" konusu ele alınmış ve ilköğretim düzeyinde madde bağımlılığını önlemek amacıyla geliştirilen YBE'nin etkililiği araştırılmıştır. Bu araştırma da ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desenle yapılmıştır. Çalışma grubu, 3.-6. sınıflarda öğrenim gören 1090 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için kullanılan veri toplama araçları demografik bilgi formu, "Risk Alma Ölçeği" ve "Özgüven Ölçeği"dir. Araştırmanın sonuçlarına göre, daha önce ortaokul öğrencilerinde etkili olduğu belirlenen okul temelli YBE programının ilköğretim öğrencilerinde de madde bağımlılığını önleme noktasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Rahmeti, Adibrad ve Tahmasian (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, "Çocuklarda Yaşam Becerisi Eğitiminin Sosyal Uyuma Etkisi" konusu ele alınmış ve çocukların sosyal uyumları üzerinde yaşam becerisi eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desenle yapılmıştır. Çalışma grubu, 20 öğrenciden oluşan 10 yaşındaki bir grup içermektedir. Araştırma için kullanılan veri toplama aracı "Mattson Sosyal Beceriler Testi"dir. Araştırmanın sonuçları, uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların kişilerarası

ilişkilerini, iletişim ve sosyal becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Kazemi, Momeni ve Abolghasemi (2014) yürüttükleri araştırmada, diskalküli (matematik güçlüğü) yaşayan öğrencilerin öz saygısı ve iletişim becerileri üzerinde yaşam becerisi eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Katılımcılar "Matematik Testi", "Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Sosyal Gelişim Anketi" ile belirlenmiş olup, deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 ilkokul öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşam becerisi eğitiminin öğrencilerin özgüven ve iletişim becerilerini artırmada önemli bir rol oynadığı, deney grubundaki öğrencilerin özgüven ve iletişim becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yaşam becerisi eğitiminin öğrencilerin benlik saygısı ve iletişim becerilerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Irusa (2014) tarafından yapılan araştırmada, Kenya'nın Dagoretti ilçesindeki devlet okullarında YBE'nin uygulanmasını etkileyen okul temelli faktörler incelenmiştir. Araştırmada tanımlayıcı araştırma tasarımı yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, Dagoretti bölgesindeki devlet okullarında görev yapan 20 öğretmen ve 300 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, anketler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaşam becerileri eğitim programının uygulamasının içeriğin yetersizliği nedeniyle etkilendiği ve öğretim ile öğrenim kaynaklarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genellikle tartışmalar ve hikaye anlatımını tercih ettiği ve öğrencilerin YBE'ye olumlu bir tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Weiss, Bolter ve Kipp (2014) tarafından yapılan araştırmada, yaşam becerileri ölçeği geliştirilmiştir ve bu ölçekle diğerlerine saygılı olma, duygu yönetimi, amaçlarını belirleme, çatışma çözme, sağlıklı tercihler yapma, farklılıklara saygı gösterme, başkalarına yardım etme, başkalarından yardım alma, tanışma ve tebrik etme ve geleceği planlama becerileri belirlenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra, ölçek 10-16 yaşları arasındaki 19 öğrenci üzerinde pilot olarak uygulanmış ve daha sonra 10-18 yaşları arasındaki 553 bireye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise 303

öğrenci kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Dinah-Chebii (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesinde uygulanan YBE programının tanıtımı ve uygulanmasını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla betimsel tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Kenya'daki Kericho ilçesinin Ainamoi bölgesindeki 47 okul öncesi öğretmenine amaçlı örnekleme yoluyla anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Kenya Eğitim Bakanlığına bağlı yaşam becerileri programından sorumlu iki eğitim programcısı ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, doküman analizi, görüşmeler ve anketler yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgulara göre, programın uygulama öncesinde ihtiyaç analizinin yapılmadığı ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmediği ortaya çıkmıştır. Ancak programın amaçlarının açık olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin programı olumlu bir tutumla karşıladığı ancak %83'ünün programın geliştirme sürecine dahil olmadığı ve %38,3'ünün programı kendi kendini geliştirme kursları yoluyla öğrendiği tespit edilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin büyük bir kısmının yaşam becerilerinin uygulanmasını desteklediği ancak yeterli öğrenme kaynaklarının bulunmadığı ifade edilmiştir.

Kenya'daki Kakamega İlçesi'nin Lurambi Bölgesinde ilköğretim okullarında yaşam becerileri öğretimine ilişkin kaynakların yeterliliği, uygulama sırasında öğretmenlerin etkilendiği faktörler, öğretmen ve öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik tutumları, topluluğun etkilediği faktörler ve becerilerin öğretimindeki düzeyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, 10 ilköğretim okulundaki tüm başöğretmenler, 30 yaşam becerileri öğretmeni ve 90 öğrenciyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ders kitapları, tebeşir ve tahtanın yaşam becerilerini kazandırmak için yetersiz olsa da öğretim materyallerinin yeterli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük bir kısmı yaşam becerileri dersinden pek hoşlanmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, yaşam becerilerini nadiren öğrettiklerini ve bunun temel sebebini diğer derslerin yüksek yoğunluğuna bağlamıştır. Ayrıca, araştırmaya katılanların çoğunluğunun yaşam becerileri öğretim programına katkı sağlamadığı ve nasıl öğretileceği konusunda yeterli eğitim almadığı belirlenmiştir. Başöğretmenler ise

devletten çok az yardım aldıklarını ve toplum içinde yaşam becerilerinin pek popüler olmadığını ifade etmişlerdir (Roselyne, 2014).

Wurdinger ve Qureshi (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle yaşam becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada çalışma grubu, proje tabanlı öğrenme dersine kayıtlı olan lisansüstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada 35 sorudan oluşan yaşam becerileri ölçeği öntest-sontest olarak kullanılmış ve üç öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, zaman yönetimi, işbirliği ve iş etiği açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır, ancak sorumluluk, problem çözme, kişisel yönlendirme, iletişim ve yaratıcılık konularında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaşam becerileri ortalamasında genel olarak bir artış gözlemlenmiştir. Görüşmelerde ise proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğu gözlenmiştir.

Meyer'in (2015) yaptığı araştırmada, proje tabanlı eğitim verilen okullara giden öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, Minnesota'daki 6-12 sınıflarında eğitim gören 275 öğrenciden oluşmaktadır ve bu öğrenciler iki farklı proje tabanlı eğitim okulundan seçilmiştir. Veriler, anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bireylerin zaman yönetimi, işbirliği, iletişim ve öz-yönetim becerilerini en gelişmiş beceriler olarak gördükleri görülmüştür. Ayrıca, nicel sonuçlar göstermiştir ki bir akademik yıl içinde, sorumluluk, problem çözme, kendine yönlendirme ve iş ahlakı en gelişmiş beceriler arasında yer almaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin yaşam becerilerine dair olumlu algıları olduğunu ve proje tabanlı öğrenmenin, iletişim, işbirliği, problem çözme, sorumluluk ve zaman yönetimi dahil olmak üzere çoklu yaşam becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Prakash ve Devi (2015) tarafından yapılan araştırmada, lisans öğrencilerinin yaşam beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada duygusal yaşam becerileri olarak stresle başa çıkma, empati, kişilerarası ilişkiler ve duygularla başa çıkma; bilişsel yaşam becerileri olarak ise kendini tanıma, eleştirel düşünme, karar verme, etkili iletişim, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri değerlendirilmiştir. Veriler, özel ve devlet okullarında öğrenim gören 100 öğrenciden kişisel bilgi formu ve yaşam

becerileri ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, lisans öğrencilerinin yaşam beceri seviyelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışma süresi, eğitim ortamı, yaşadığı yer ve herhangi bir beceri kursuna katılıp katılmaması gibi faktörlerin anlamlı farklar oluşturduğu ancak cinsiyet ve yönetim şeklinin etkilemediği görülmüştür.

Al Masri, Smadi, Aqel ve Hamed (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce dil kitaplarında yaşam becerilerine yönelik içerik dağılımı incelenmiştir. Araştırmada, yaşam becerilerinin dil kitaplarında rastgele bir şekilde dağıldığı ve 6. sınıf İngilizce dil kitabında en fazla etkili iletişim becerilerine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Tymes, Outlaw ve Hamilton (2016) tarafından yürütülen araştırmada, "Kırsaldaki İlkokul Çocuklarının Sosyal Güvenini, Öz-Yönetimi Geliştirmek ve Onları Uyuşturucu Kullanımına Karşı Korumaya Yönelik Yaşam Becerileri Müdahaleleri" adlı çalışmada, yaşam becerileri programının kırsal kesimdeki ilkokul çocuklarının sosyal güven ve öz-yönetim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca, yaşam becerileri programının öğrencileri madde kullanımına karşı koruma üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Araştırmada tek gruplu ön test-son test yarı deneysel modeli kullanılarak nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubu, kırsal bir ilkokulda öğrenim gören 12 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak "Akran Etkileşimlerinde Çocukların Öz-Yeterlilikleri Ölçeği" ve "Yaşam Becerileri Eğitimi Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklarda madde kullanımına (sigara ve alkol) karşı olumlu tutumların geliştiği ve çocukların sosyal becerileri ile özgüvenlerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Cronin ve Allen (2017) tarafından yürütülen çalışmada, yaşam becerileri öğretimini spor yoluyla gerçekleştirmek için yaşam becerileri ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu ölçeğin faktör yapısında takım çalışması, amaçlarını belirleme, zaman yönetimi, duygusal beceriler, sosyal beceriler, liderlik ve problem çözme ve karar verme boyutları bulunmaktadır.

Gatumu ve Kathuri (2018) tarafından yapılan çalışmada, Kenya'da okul öncesi yaşam becerileri eğitim programının öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Toplam 39 öğrenci, 43 okul öncesi öğretmen ve 31

ebeveynin katıldığı bu araştırmada, anket, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşam becerileri öğretmenler ve ebeveynler için öğrencilerin öğrenmesi gereken temel beceriler olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşam becerileri akademik becerilerle desteklendiğinde yaşam becerilerinin gelişimine olumlu etki sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Tan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Singapur ve Finlandiya'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programının bir parçası olan temel yaşam becerilerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, Singapur'da üç ve Finlandiya'da üç ilköğretim öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, her iki ülkedeki öğretmenlerin yaşam becerilerinin önemini vurguladığını göstermektedir. Aynı zamanda, okulların resmi olarak yaşam becerilerini kazandırmada sorumlu olduğu belirtilirken, ebeveynlerin ve evde eğitim alan öğrenciler için öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir. Araştırma ayrıca yaşam becerileri ile ilgili olarak ülke kültürlerinin etkili olduğunu ve farklı bakış açılarının olduğunu göstermektedir.

Hemphill, Gordon ve Wright (2019) tarafından yapılan araştırmada, spor alanında yaşam becerileri programı akademi öğrencilerine yönelik olarak uygulanmıştır. Sürekli karşılaştırma analizi sonuçlarına göre, bu yaşam becerileri programının öğrencilerin bilişsel, kişisel ve fiziksel algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bayer ve Fischer (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ulusal çevre programı temel alınarak yaşam ağacı tekniği kullanılarak yaşam becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Yapılan korelasyon çalışmaları sonucunda, yaşam ağacı tekniğinin öğrencilerin sağlık alanında yaşam becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olabileceği ve materyal olarak kullanılabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Nair ve Fahimirad (2019) çalışmalarında, yaşam becerileri eğitim programının öğrencilerin kişisel nitelikleriyle ilişkisini incelemiştir. Lisans birinci sınıf öğrencilerine 14 hafta süren YBE verilmiştir. Araştırma sonuçları, yaşam becerileri eğitim programının öğrencilerin kişisel ve sosyal niteliklerini geliştirmede etkili ve önemli olduğu yönündedir.

Lee ve Lee (2019) tarafından yapılan araştırmada, yaşam becerileri temelinde cinsellik eğitim programının etkisi incelenmiştir. Çalışmada ortaokul 1. sınıf düzeyinde 105 öğrenci üzerinde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Uygulamanın 10 ders saati süresince yapıldığı araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin cinsel eğitim ve özdenetim bilgilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Nagler ve Lobo (2019) tarafından yapılan araştırmada, Hindistan'da, Salaam Bombay Vakfı tarafından Mumbai okullarında sigara kullanımını önlemek amacıyla uygulanan YBE programının etkileri incelenmiştir. Araştırmada, programın uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrenim gören 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin (13-15 yaş) deneyimleri ve algıları karşılaştırılmıştır. Toplam 80 öğrenciden oluşan 10'ar kişilik gruplarla odak grup görüşmeleri yapılmış ve elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, programın uygulandığı okullardaki öğrencilerin gelecekleriyle ilgili iyimser olduğu ve sigara kullanımına yönelik reddedici bir tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Yektatalab, Honarmandnejad, Janghorban, ve Zarifsanaiey (2020) yapmış oldukları çalışmada; 104 hemşirenin tükenmişlik sendromuyla başa çıkmalarını sağlamak amacıyla web tabanlı yaşam beceri eğitimlerinin etkisini analiz etmişlerdir. 10 haftalık deneysel çalışma sonucunda, web tabanlı yaşam beceri eğitiminin hemşirelerin tükenmişlik düzeyinde azalmaya neden olduğu gözlemlenmiştir.

Gunning, Holloway ve Grealish (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi yaşam beceri eğitim programının öğrencilerin sorunlu davranışlarını önlemedeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, ebeveynlerin görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmaya katılan altı ebeveyn, üç ve dört yaşlarındaki çocuklarına yaşam becerileri öğretim programını evde uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, çocukların 13 temel yaşam becerisinde ilerleme gösterdiğini göstermiştir. Bu nedenle yaşam becerileri öğretim programının, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde okul öncesi dönemde kullanılması önerilmektedir.

Väisänen ve Hirsto (2020) tarafından yapılan araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin çalışma yaşamı becerilerine etkisi incelenmiştir. 601 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan anket sonuçları, Covid 19 krizinin üstesinden gelme ihtimallerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Tyagi ve Kumari (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma, ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış ve elde edilen sonuçlar, sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin yaşam becerilerini kazanmasında herhangi bir olumlu etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ancak, sosyal medyada fazla zaman harcamanın yaşam becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yuen, Lee ve Chung (2021) yapmış oldukları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri öğretmenlerin perspektifinden incelenmiştir. Araştırmada, 12 ortaokul öğretmeniyle üç odak grup görüşmesi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yaşam becerilerini uzun ve kısa dönemli hedefleri olarak algılayarak, hayatlarının anlamını ve başarılarını bu becerilerle ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yaşam becerileriyle ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde, çoğunlukla ölçek geliştirme veya uygulanan programların sonuçlarının değerlendirilmesi üzerine odaklandıklarını görmekteyiz. Genellikle ölçülen veya kazandırılmak istenen beceriler, yaşlara, çevrelere ve okulların özelliklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu durum, yaşam becerilerinin farklı ülkelerde veya ortamlarda, farklı ihtiyaçlara dayalı olarak uygulandığını göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

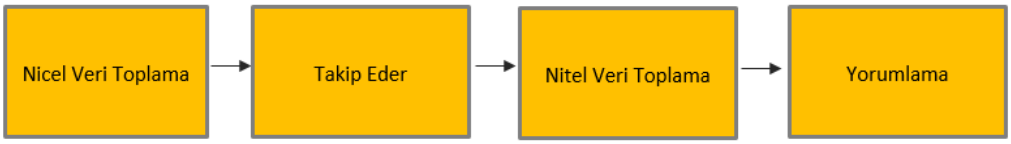
Bu kısımda, çalışmanın tasarımı, katılımcı grubu, uygulama adımları, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve veri analizi detaylarına yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, karma desen tekniğine uygun olarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir araya getirilmiştir. Karma metodoloji, sosyal ve insani bilimlerde yeni bir yaklaşımdır ve bu terim farklı şekillerde tanımlanmaktadır. En sık kullanılan tanımlamalardan biri, her iki veri türünün (nicel ve nitel) analizini içermesidir (Creswell, 2017). Bu tip çalışmalar, sadece nicel (kapalı uçlu) değil, aynı zamanda nitel (açık uçlu) verilerin de toplandığı bir yaklaşım içermektedir. Bu metodoloji ayrıca "yöntem çeşitlemesi" olarak adlandırılır ve çalışmanın sonuçlarının daha geçerli olmasına katkıda bulunur (Yıldırım, 2010). Yöntem çeşitlemesi genellikle nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirilmesi olarak kabul edilmektedir (Türnüklü, 2001). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yaklaşımlar, araştırmacının olası yanlılıkları en aza indirmesine ve çalışmanın niteliğini artırmasına önemli bir katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2010). Karma yöntemin temel amacı, nicel ve nitel araştırmaların sınırlılıklarını en aza indirebilmektir.

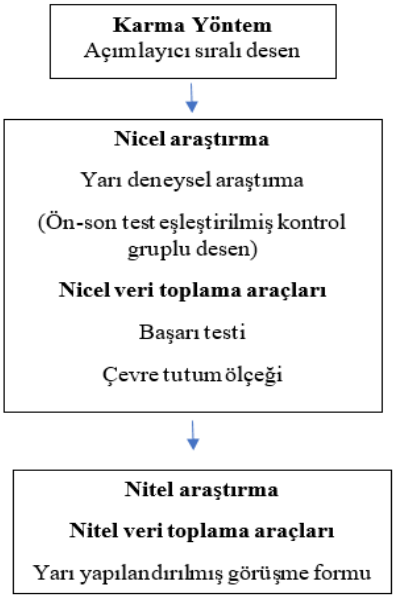
Farklı desenler arasında yakınsak paralel karma yöntem, açımlayıcı sıralı karma yöntem, keşfedici sıralı karma yöntem, iç-içe karma yöntem, dönüştürücü karma yöntem ve çok aşamalı karma yöntem gibi seçenekler bulunmaktadır. Bu desenler, nicel ve nitel çalışmaların sıralamasına ve durumuna göre ayrılmaktadır. Bu çalışmada, açımlayıcı-sıralı desen tercih edilmiştir. Bu desenin uygulanmasında, ilk aşamada nicel veriler toplanmakta, daha sonra nitel verilere geçilerek analiz

gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2017; Yıldırım, 2010). Bu yöntemin temel hedefi, nicel verilerin eksik kalan yönlerini nitel verilerle tamamlamaktır. Böylece, nicel bulgular daha detaylı bir şekilde açıklanabilir. Çünkü nitel düşüncenin temel prensiplerinden biri, araştırma öznesinin detaylı bir şekilde betimlenmesi ve yorumlanmasının önemidir (Mayring, 2011). Şekil 7, açımlayıcı-sıralı desenin veri toplama sırasını göstermektedir.



Şekil 7. Açımlayıcı-sıralı karma yöntemler

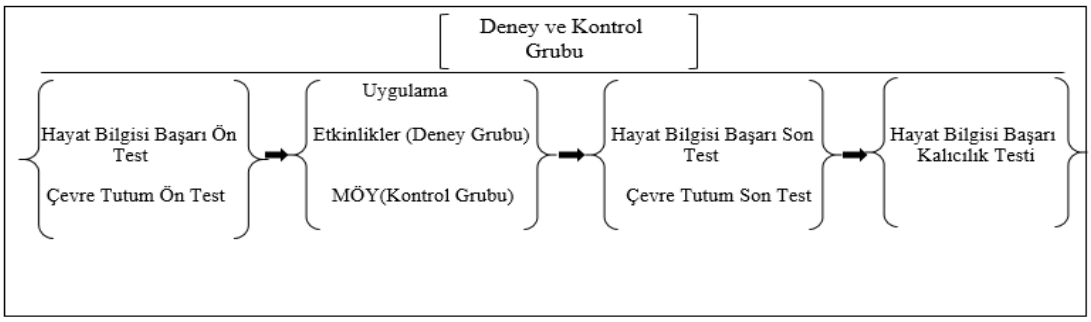
Araştırmanın deneysel süreci sırasında nicel veriler toplanmış, deneysel sürecin sonunda ise öğrenci görüşlerinin belirlenmesi nitel boyutu oluşturmuştur. Bu kapsamda, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik tasarlanan doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla nicel yöntemler kullanılarak deney grubundaki öğrencilerin bilgi ve tutum düzeyleri üzerinde etki analizi yapılmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin uygulanan EE'ye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel yöntemlere başvurulmuştur. Bu çalışmada, nicel ve nitel veri desenlerinin bir arada kullanılması, her iki yöntemin de farklı veri toplama araçlarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Nicel araştırmalar için ölçek çalışmaları, deney teknikleri ve istatistiksel yöntemler gibi araçlar kullanılırken, nitel araştırmalar için katılımcı gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi gibi teknikler benimsenmektedir. Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerine başvurulmuştur. Bu yaklaşım, araştırmanın sonuçlarını çeşitlendirmeyi ve elde edilen bulguların farklı yöntemlerle desteklenmesini amaçlamaktadır. Şekil 8'de, araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçları detaylı olarak gösterilmiştir.



Şekil 8. Araştırma modeli şeması

Nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesiyle sağlanan veri çeşitliliği, yürütülen araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini artırarak nitelikli sonuçlara ulaşmada katkı sağlayabilir (Yıldırım, 2010). Bu çalışmada kullanılan karma yöntemin uygulama aşamaları aşağıda sıralanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın nicel yönü. Araştırmada, iki devlet okulundan ikişer 3. sınıf şubesi seçilmiş olup, her okuldan bir şube deney grubu, diğer şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu şekilde toplamda dört adet 3. sınıf şubesi bulunmaktadır. Her okuldan seçilen deney ve kontrol grupları rastgele şekilde atanmıştır. Her iki okulun deney gruplarında, hayat bilgisi dersinin doğayı koruma yaşam becerisi kazanımları etkinlikler aracılığıyla işlenmiştir. Diğer iki grup ise farklı okullarda yer almaktadır ve rastgele atanmışlardır. Bu gruplar da kontrol grubu olarak belirlenmiş ve aynı konu, halihazırda kullanılan MÖY'ye göre işlenmiştir. Uygulama sürecine ait model Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Uygulama sürecine ilişkin model

Araştırmanın uygulama sürecinde derslerin hazırlanan planlara göre yürütülmesini sağlamak ve diğer etkenleri kontrol etmek için kontrol listeleri hazırlanmıştır. Her iki grupta eğitimler ilgili sınıfın öğretmenleri tarafından verilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı ve sınıfın öğretmeni deney ve kontrol gruplarında derslerde gözlem yaparak hazırlanan kontrol listelerini doldurmuşlardır. Araştırmacı, uygulama süresi boyunca deney ve kontrol gruplarının tüm derslerine senkronize bir şekilde katılmış, gözlem yapmış ve önceden hazırladığı kontrol listeleri ile derslerin araştırma kapsamında oluşturulan ders planlarının düzgün bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını ve genel süreci denetlemiştir. Deney grubunda dersler öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders planları ve etkinlikler ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise deney grubuyla aynı öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders planları ile dersler işlenmiştir. Araştırma süresince, araştırmacı, çalışmanın güvenirliğini tehdit edebilecek unsurların oluşmasını engellemek için, tüm gruplarda bir senkronizasyon içinde derslere bizzat katılmıştır. Veriler, araştırma boyunca nicel olarak toplanmış ve analiz edilmiştir.

3.1.2. Araştırmanın nitel yönü. Gruplar arasında farklılık varsa bu farklılığın nedenlerini araştırmak için deney grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilecektir. Nitel araştırmaların doğasında, bir durumu açıklama ve ayrıntılı bilgi sağlama bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 2016; Yin, 2003). Ayrıca, oluşturulan bir kuramın doğrulanması veya çürütülmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Bassey, 1999) ve bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Yin, 2011). Temel nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladığına, yaşantılarını nasıl inşa ettiği ve değerlendirdiğine

odaklanarak gerçekleştirilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016; Percy, Kostere ve Kostere, 2015; Merriam, 2002). Temel nitel araştırmalar, belirli bir metodolojiye katı bir şekilde bağlı kalmaktan kaçınan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır, özellikle eğitim araştırmaları (Kahlke, 2014; Merriam, 2002) ve karma yöntem araştırmalarında (Percy, Kostere ve Kostere, 2015) yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın nitel aşamasında, Merriam ve Tisdell (2016) tarafından tanımlanan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, bu araştırmanın nitel bölümünde açımlayıcı sıralı karma deseni içermekte olup, öğrencilerin etkinlik sürecini değerlendirmek amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca, karma yöntem araştırmalarına uygunluğu göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Nitel araştırma sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu görüşme formları, deney gruplarına uygulanan EE'ye odaklanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, uygulanan EE'nin öğrenci bilgisi üzerindeki etkilerini, bilginin uzun vadeli kalıcılığını ve öğrenci tutumlarına olan etkilerini belirlemeye yöneliktir. Nicel verilere dayanarak, araştırmanın nitel soruları belirlenmiştir. Uygulanan etkinlik sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerini, kendi ifadeleriyle anlamak ve yorumlamak amacıyla temel nitel araştırmada öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinde, deney grubundaki tüm öğrencilere veli izin formları dağıtılmıştır. Velilerin imzaladığı izin formları toplanmış ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, kendi sınıf öğretmeninin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapıldığı günün ardından transkriptler hazırlanmış ve anlaşılmayan noktalar, öğrencilerle tekrar görüşülerek netleştirilmiştir. Görüşmelerin ardından, araştırmacı tarafından ikinci bir kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamanın temel amacı, gerçekleştirilen kodlamalar arasındaki iç tutarlılığı belirlemektir. Miles ve Hubermann (2016), yeniden kodlamanın, iç tutarlılık açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu kodlama süreci, bağımsız bir kodlayıcı tarafından incelenip anlamsal doğruluk açısından onaylanmıştır.

Kodlamalar, iki farklı kodlayıcı tarafından yapılan analizlere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Raporlama aşamasında, görüşmelerden elde edilen veriler sıralı

bir şekilde kodlanmıştır. İsim kodlama yöntemi kullanılarak, ilk sıradaki öğrenciye "ÖĞ1", ardışık olarak gelen öğrencilere ise "ÖĞ2" gibi isimler verilmiştir. Öğrenci isim kodları, ÖĞ1 ile ÖĞ40 arasında değişmektedir. Öğrenci görüşleri tırnak işareti içinde belirtilmiştir. Bununla birlikte, elde edilen görüşlerin kaydedildiği saat parantez içinde gösterilmiştir. Aşağıda bir örnek kodlama bulunmaktadır:

ÖĞ2: "Çok mutlu oldum. Etkinlikleri yaparken hiç sıkılmadım." (15:45)

Yukarıdaki örnek kodlamada, "ÖĞ2" ifadesi, ikinci görüşmeye katılan öğrenciyi temsil etmektedir. "Çok mutlu oldum. Etkinlikleri yaparken hiç sıkılmadım." ifadesi, öğrencinin görüşünü yansıtmaktadır. Parantez içinde belirtilen (15:45) kısım, görüşmenin saatini göstermektedir.

3.1.3. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması. İç ve dış geçerliğin sağlanması her araştırma için önemli bir basamaktır. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması, araştırmanın bir bütün olarak değerini, önemini ve niteliğini ifade etmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Bu araştırmada geçerliğinin sağlanması iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmiştir. Deneysel bir çalışmada bağımlı değişken üzerindeki değişimin, bağımsız değişkenle açıklanabilme durumuna iç geçerlik denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Karasar (2015) iç geçerliği, nedensel ilişkilerle ortaya konan bir araştırmanın sonuçlarını bilinen nedenlerle açıklanabilme derecesi olarak tanımlamıştır. Dış geçerlik ise nedensel bir çalışmada ortaya konan sonucun, benzer özelliklere sahip daha büyük gruplara genellenebilirliği olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Başka bir ifade ile dış geçerlik deneysel bir süreç içinde ulaşılan araştırma sonuçlarının gerçek yaşama genellenebilme derecesidir (Karasar, 2015).

Doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi eğitsel etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, EE'nin öğrencilerin bilgi ve tutum düzeylerine etkisini incelemek için karma yöntem kullanmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel süreçlerin geçerliği ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

3.1.3.1. Nicel verilerin geçerliğinin sağlanması. Araştırmanın nicel boyutunda iç geçerliği etkileyen faktörler ve iç geçerliği sağlamak için dikkate alınan süreçler aşağıda sunulmuştur.

3.1.3.1.1. Araştırmaya katılanların seçimi. Gruplararası karşılaştırmaların yapıldığı araştırmalarda önemli soru grupların işlem öncesinde birbirine denk olup olmadığıdır. Deneysel araştırmalarda katılımcıların gruplara atanması yansız atama yolu ile gerçekleştiği için bu eşitliğin sağlandığı söylenebilmektedir. Ancak yarı deneysel araştırmalarda grupların yansız atama yolu ile atanması mümkün olmadığı için grupların denkliği farklı yollarla sağlanmaya çalışılmaktadır (Can, 2016; Gliner vd., 2015; Karasar, 2015). Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna dahil olacak katılımcılar yansız atama yolu ile atanmamıştır. Çünkü uygulamanın yürütüleceği deney ve kontrol grubundaki katılımcılar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki kurumda eğitim görmektedir ve öğrenim gördükleri sınıflar önceden belirlenmiştir. Gruplardaki öğrencilerin her birini tek tek sınıflarından alarak uygulama süresince rastgele bir sınıf oluşturmak hem okul kuralları açısından hem de öğrenciler açısından oldukça zorlu olacaktır. Ayrıca bu durumun öğrencilerin doğal ortamını bozarak, deneysel sürece daha olumsuz yansımaları olabileceği düşünülmüştür. Ancak araştırmacı deney ve kontrol gruplarının belirlenmesini yansız atama yolu ile belirlemiştir. Ek olarak gruplardaki öğrenci sayısı, kız-erkek öğrenci sayısı, fiziki imkanlar ve bağımsız değişken ön test puanları açısından deney ve kontrol grubunun denkliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.1.3.1.2. Araştırmaya katılanların olgunlaşması. Araştırmaya katılan katılımcıların zamanla fiziksel ve psikolojik açıdan büyüme ve olgunlaşma göstermesinin bağımlı değişken üzerinde bir etkisi olup olmaması durumudur (Karasar, 2015). Bu araştırmada grupların atanması yansız atama yolu ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle gruplar arasında katılımcıların olgunlaşmasına bağlı bir farklılık olması ön görülmemektedir. Ayrıca gruplara uygulanan EE yedi haftalık

bir süreci kapsamaktadır ve olgunlaşma etkisi için kısa bir zaman aralığı olduğu söylenebilir.

3.1.3.1.3. Ölçme araç ve süreçleri. Deneysel araştırmalarda grupların aynı ölçütlere göre karşılaştırılmasını ve aynı ölçme araçlarının kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Karasar, 2015). Ayrıca uygulama sırasında kullanılan veri toplama araçlarının geçerli, güvenilir ve doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Can, 2016). Araştırmada her iki gruba da aynı ölçme araçları uygulanmıştır. Ayrıca kullanım izni alınan ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ÇT ve araştırmacı tarafından geliştirilen bütün ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bütün ölçümler (ön test, son test, kalıcılık testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu) araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

3.1.3.1.4. Denek kaybı. Araştırma süresince bazı deneklerin çeşitli nedenlerle gruptan ayrılmaları gerekebilir. Bu durum grubun özelliğini değiştirerek, grupların denkliğine zarar verebilir. Araştırmada katılımcıların gruptan ayrılma durumu olmamıştır.

3.1.3.1.5. Beklenti etkisi. Deney grubundaki katılımcılarda uygulama koşulları ve ayrıntıları hakkında bilgi sahibi oldukları durumlarda, araştırma sonucuna yönelik beklenti oluşabilmekte ve normalde göstermedikleri tepkileri gösterebilmektedirler. Bu nedenle, araştırmada deney grubundaki öğrencilere süreç hakkında bilgi verilmiş olup, sürecin diğer etkileri ve kendileri ile ilgili olmayan ayrıntılar hakkında ise bilgi verilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin yaş grubunun 9-10 yaş aralığında olması, katılımcıların beklentiye yönelik performans gösterme ihtimalini düşürdüğü söylenebilmektedir.

3.1.3.1.6. Ön test etkisi. Deneysel araştırmalarda deneysel işlem öncesinde uygulanan ön test, deneysel işlem sonrasında uygulanan son test sonuçları üzerinde

etkiye sebep olabilmektedir. Araştırmada ön test etkisini en aza indirmek için kovaryans analizi uygulanarak bağımlı değişken üzerinde etkisi olan değişkenler kontrol edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda dış geçerliği etkileyen faktörler ve dış geçerliği sağlamak için dikkate alınan süreçler aşağıda değerlendirilmiştir.

3.1.3.1.7. Ölçme-bağımsız değişken etkisi. Deneysel bir araştırmada deney grubundaki katılımcıların deney öncesinde uygulanan ön test ile deneysel süreç arasında bir etkileşim olması ve bu durumun bağımlı değişken üzerinde farklı bir etki yaratma durumu söz konusu olabilmektedir. Ancak bu araştırmada her iki gruba da işlem öncesinde ön test uygulanmış ve gruplara eşit şartlarda değerlendirilme sağlanmaya çalışılmıştır.

3.1.3.1.8. Deneme tepkisi. Deneysel süreç içindeki katılımcıların, deneysel işlemin etkisiyle normalde göstermeyecekleri tepkileri göstermesi durumudur. Araştırmada deneysel işlem sürecinin yürütüldüğü deney grubundaki katılımcılara uygulama süreci ve yapılan işlemler hakkında bilgi verilmemiştir. Ayrıca deneme tepkisini en aza indirmek amacıyla araştırmada dersler sınıf öğretmeni tarafından anlatılmıştır. Böylece sınıf ortamının doğası bozulmamış ve öğrencilerin davranışlarında farklılıklara neden olacak durumlar engellenmeye çalışılmıştır. Araştırmada iç ve dış geçerliğin aynı anda sağlanması güçtür. Çünkü iç-dış geçerliğin sağlanması birbirine zıt işleyen süreçlerdir. Bu bağlamda iç geçerlikten ödün vermeden dış geçerliğin sağlanmaya çalışılması deneysel araştırmalar için makul olacaktır (Karasar, 2015).

3.1.3.2. Nitel verilerin geçerliğinin sağlanması. Araştırmada nitel verilerin geçerlik ve güvenirlik kavramları için bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik kavramı gibi ele alınmamaktadır. Nitel araştırmalarda olay ve olgular ön plandayken, nicel araştırmalarda bu olguların sayısal değerleri önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının güvenirliğinden çok, araştırma sonuçlarının doğruluğu (geçerliği)

önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Neuman, 2014; Punch, 2005). Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik kavramları, farklı bir paradigma ile temellenen nitel araştırmalarda bu yapıya uygun bir şekilde adlandırılmaya çalışılmıştır (Merriam, 2018). Bu düşünceden yola çıkarak Lincoln ve Guba (1985), iç geçerlik yerine inandırıcılık ve dış geçerlik yerine aktarılabilirlik kavramlarını kullanmışlardır. Aynı şekilde iç güvenirlik kavramı yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel veriler değerlendirilirken geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında uygulanan süreçler aşağıda belirtilmiştir.

*3.1.3.2.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik)***.** Bir nitel araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için, elde edilen sonuçların açık, tutarlı ve diğer araştırmacılar tarafından doğrulanabilir olması önemlidir. Bu sebeple araştırmacının elde ettiği bulgularının gerçekliğine, benzer durumlardaki sonuçlarla uyumuna, veri toplama sürecinin ve sonuçların raporlaştırılmasının nesnelliğine yönelik kanıtlar sunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için bazı stratejiler önermiştir. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek için aşağıdaki stratejiler kullanılmaya çalışılmıştır.

Uzman incelemesi: Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artıran stratejilerden biri uzman incelemesidir. Uzman incelemesi ile araştırma verileri uzman tarafından eleştirel bir gözle incelenmekte ve araştırmacılara dönütler vermektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler, alan uzmanları tarafından incelenerek araştırmacıya veri toplama ve analiz süreçlerinde geri bildirimde bulunulmuştur. Bu şekilde, uzmanların sağladığı geri bildirimler aracılığıyla araştırmanın niteliğinin ve inandırıcılığının artırılması hedeflenmiştir.

Derinlik odaklı veri toplama: Araştırmada araştırmacı veri kaynakları ile etkileşime girerken derinlemesine veri toplamak amacıyla sonda sorular sormuş, elde edilen sonuçlar sürekli karşılaştırmalar yaparak yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde alanda uzun süre kalarak, kendi öznel yorumlarından sıyrılarak süreci katılımcı bakış açısıyla ortaya koymaya çalışmıştır.

Uzun süreli etkileşim: Araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde olması, araştırmacının veri kaynakları üzerindeki başlangıç etkisini azaltarak, gözlemlenen süreç doğal ortamına kavuşacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı uygulama süreci boyunca (yedi hafta) katılımcı gözlemci olarak öğretim ortamında bulunmuştur.

Üçgenleme: Üçgenleme diğer adıyla çeşitleme, bir araştırmanın görüşme, gözlem, doküman analizi gibi farklı yöntemlerle veri toplayarak bu verilerin birbirini teyit etmek amacıyla kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada gözlem, görüşme formu, alan notları ve etkinlik günlüğü gibi çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıyla üçgenleme yapılmış ve verilerin birbirini desteklemesi amaçlanmıştır.

Katılımcı teyidi: Araştırmada öğrenciler ile görüşmeler yapıldıktan sonra, araştırmacı görüşmeye dair topladığı verileri öğrencilere özetlemiş ve doğruluğuna dair düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

*3.1.3.2.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)***.** Lincoln ve Guba (1985) bilimsel araştırmaların temel amaçlarından biri olan "genellenebilirlik" kavramını nitel araştırmalarda "aktarılabilirlik" kavramı olarak tanımlamışlardır.

Bu kavram nitel araştırmaların doğası gereği araştırma sonuçlarının benzer bir ortama genellenebilmesinin mümkün olmayacağı için araştırma sonuçlarının benzer bir durumda uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulabileceği anlamına gelmektedir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Erlandson vd. (1993), araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırmak için bazı yöntemler önermektedir. Bu araştırmada araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırmak için aşağıdaki yöntemler uygulanmıştır.

Ayrıntılı betimleme: Araştırmada içerik ve ortam hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve ham verinin araştırmacı tarafından analiz edilerek kavram ve temalara göre düzenlenerek okuyucuya yorum katmadan sunulmuştur. Bu amaçla verilerin analizinde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıntılı betimleme yaparak verilerin toplandığı ortam ve bulguların ayrıntılı tanımlanması okuyucunun zihninde canlandırılabilir ve benzer araştırma durumlarına aktarılabilir.

Doğrudan alıntı: Nitel araştırmalarda doğrudan alıntılar vermek araştırma sonuçlarının inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini artıran yöntemlerden bir diğeridir. Bu araştırmada da verilerin analizinde doğrudan alıntılara yer verilerek araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin artırılması sağlanmıştır.

Amaçlı örnekleme: Araştırmada aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaçlanan hem genel hem de özele ait bilgilere ulaşma eğilimini desteklemek amacıyla bu araştırmada veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşme için amaçlı örnekleme kullanılarak öğrenci seçimi yapılmış, düşük, orta ve yüksek akademik başarı durumundaki katılımcılar ile çalışılmasının sebebi değişkenliği ve çeşitliliği okuyucuya sunarak, benzer ortamlardaki araştırma sonuçları ile karşılaştırabilme olanağı sunmaktır.

*3.1.3.2.3. Tutarlık (İç Güvenirlik)***.** Nicel araştırmalarda güvenirlik kavramı, sonuçların tekrar edilebilirliğini vurgularken, nitel araştırmalarda ise güvenirlik yerine tutarlık kavramının önerildiği ifade edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda olay ve olguların sürekli değişkenlik göstermesi ve farklılığın gerçekliğin doğasından gelmesi sebebiyle, nicel araştırmaların tekrar edilebilirlik kavramının varsayımlarının nitel araştırmalarda geçerli olması pek mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda, olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırma sonuçlarına tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım benimsenmektedir (Erlandson vd., 1993). Bu amaçla araştırmada tutarlığı sağlamak amacıyla tutarlık inceleme stratejisi kullanılmıştır. Tutarlık incelemesinde amaç araştırmaya bütünsel bir bakış açısı ile bakıp nitel araştırmanın aşamalarının birbiri ile tutarlılığının kontrolünü sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada verilerin toplanma süreçleri, verilerin kodlanması ve kavramsal çerçeve ile tutarlığı, verilerin analizi ve yorumlanması ve sonuçlarla ilişki kurulmasında tutarlık incelemesinden faydalanılmıştır.

*3.1.3.2.4. Teyit edilebilirlik (Dış Güvenirlik)***.** Nitel araştırmalarda bu kavram araştırmacının topladığı verilerle ulaştığı sonuçları sürekli olarak karşılaştırması ve bu

çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama yapabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Erlandson vd. (1993), nitel araştırmalarda teyit edilebilirliği değerlendirmek için teyit incelemesi stratejisinin kullanılmasını önermiştir. Araştırmacılar veri toplama sürecinde kendi rollerini açıkça ortaya koymuştur. Veri kaynağı olan katılımcıların özellikleri açıklanmıştır. Ayrıca araştırma süresince toplanan veriler (görüşme kayıtları, ölçekler ve gözlem formları) sürekli karşılaştırılarak teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta il merkezinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet okulunda toplam dört şubede öğrenim gören 79 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Tipik durum örneklemesinde, yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak için o uygulamanın gerçekleştirildiği veya yeniliğin olduğu çeşitli durumlar arasından ortalamayı temsil eden durumlar incelenmektedir. Bu şekilde, belirli bir alanda fikir sahibi olmak veya o alana, konuya, uygulamaya veya yeniliğe ilişkin bilgilendirme yapmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma kapsamında veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinde Isparta il merkezindeki dört ilkokul müdürü ve 14 3. sınıf öğretmeni ile ana uygulama konusunda görülüşmüş ve okulun fiziki yapısı, öğretmenin araştırmaya katılmaya istekliliği, veli profili gibi ölçütler dikkate alınarak deneysel uygulamanın gerçekleşeceği okullar seçilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile atanmıştır. Grupların denkliği bulgular bölümünde açıklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların betimsel istatistikleri aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Katılımcıların Betimsel İstatistikleri

	Kız		Erkek		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%
Deney grubu						
A İlkokulu Deney	15	37,5	11	27,5	26	65
B İlkokulu Deney	6	15	8	20	14	35
Toplam	21	52,5	19	47,5	40	100
Kontrol grubu						
A İlkokulu Kontrol	14	36	10	26	24	62
B İlkokulu Kontrol	6	15	9	23	15	38
Toplam	20	51	19	49	39	100

Tablo 3'e göz atıldığında, deney grubundaki öğrenci sayısının 40 ve kontrol grubundaki öğrenci sayısının 39 olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, her iki grupta da erkek öğrenci sayısının 19, kız öğrenci sayısının ise deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 20 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrenci sayılarının neredeyse tamamen homojen ve birbirine yakın olduğu gözlemlenmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerden anne baba eğitim durumu, aylık gelir vb. gibi sosyo ekonomik değişkenleri içeren bilgiler öğrenci tanıma formunda sorulmuş ancak çoğunun hatalı ve eksik bilgi vermesi sebebiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin yaş grubunun küçük olması ve sosyo ekonomik değişkene ait bilgi sahibi olmadıkları ile açıklanabilir. Ayrıca araştırmanın nitel veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubundaki öğrencilerin (f=40) tamamı ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi testi, kişisel bilgi formu, doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gerekli izni alınan ÇT aracılığıyla nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak toplanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin başlangıç seviyelerini ölçmek için bir bilgi testi, öğrencileri tanımak amacıyla kişisel bilgi formu, öğrencilerin tutumlarını belirlemek için ÇT ve doğayı koruma yaşam becerisi hakkında öğrencilerin görüşlerini

anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel verileri toplama araçları.

3.3.1.1. Kişisel bilgi formu. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki benzerlikler ve farklılıkların tespit edilmesi için özellikle şubeler arası öğrencilerin demografik bilgilerinin tespit edilmesinde "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır (Ek 1). Bu form araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

3.3.1.2. Çevre Koruma Bilgisi Testi (ÇKBT). ÇKBT ilkokul 3. sınıf seviyesinde eğitim gören öğrencilerin hayat bilgisi dersi doğayı koruma konularındaki akademik bilgilerini ölçmek için geliştirilmiştir. ÇKBT'yi geliştirmek üzere öncelikle Talim Terbiye Kurulu (2018) tarafından hazırlanan 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 3. sınıf hayat bilgisi dersi doğayı koruma yaşam becerisi konularına ait kazanımlar incelenmiştir. Programda araştırma konusuyla ilişkilendirilen altı kazanım tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Çalışmada Kullanılan Söz Konusu Kazanımlar

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Numarası	Kazanım
3	1	Okulumuzda Hayat	1.	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	2	Evimizde Hayat	2.	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	6	Doğada Hayat	3.	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.
			4.	HB.3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.
			5.	HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
			6.	HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.
Araştırma Konusu ile İlgili Ek Kazanım			7.	Doğayı korumanın gerektiğini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.

Tablo 4'te detaylı şekilde verildiği üzere bu çalışma kapsamında söz konusu kazanımlar kazanım içeriği sabit kalmak koşulu ile 3. sınıf öğrencilerine yaptırılan etkinlik programı ile uyumlu ilerleyebilmesi için yedi kazanıma çıkarılmıştır. Kazanımlar ilk olarak "Okulumuzda Hayat" ünitesine ait kazanımlar, ikinci olarak "Evimizde Hayat" ünitesine ait kazanımlar, üçüncü olarak "Doğada Hayat" ünitesine ait kazanımlar ve son olarak da araştırma konusu ile ilgili ek kazanım (bir adet) olarak sırayla düzene konulmuştur. Her kazanımı ölçen en az üç adet soru hazırlanmış ve 25 maddelik taslak bilgi testi oluşturulmuştur. Taslak testin kapsam geçerliğini sağlamak ve belirlenen öğrenme hedefleri için Bloom Taksonomisi'nde (Krathwohl, 2002) yer alan hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreçlerini göz önüne alarak bir belirtke tablosu oluşturulmuştur (Ek 2). Sorular, test geliştirme sürecinde araştırmacı tarafından kişisel olarak oluşturulmuştur. İlkokul seviyesinde dikkate alınması gereken faktörlere özel bir önem verilmiştir. Bu faktörler, soruların görsel açıdan zenginleştirilmesi, renklendirilmesi, uzun cümlelerden kaçınılması ve punto boyutuna dikkat edilmesi gibi unsurları içerir. İlk aşamada, bir taslak bilgi testi hazırlanmıştır. Daha sonra ise taslak test için uzman görüşüne başvurulmuş ve hazırlanan sorularla ilgili fikirlerini belirtebilecekleri uzman görüş formu hazırlanmıştır (Ek 3). Bu formda uzmanların, soruların ilkokul 3. sınıf öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı, dil açısından açıklık ve anlaşılırlık durumu, resim ve şekillerin sorularla ilişkili olması hususlarında düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte hazırlanan soruların belirlenen ünitenin kazanımlarına hitap etme durumlarını ve soruların kazanımları ne derecede kapsadığını incelemeleri istenmiştir. Uzman görüş formu, taslak test ve belirtke tablosu alanında uzman bir öğretim üyesi, MEB'de çalışan lisansüstü eğitim mezunu iki sınıf öğretmeni, bir fen bilimleri öğretmeni olmak üzere dört kişiye verilmiştir. Tablo 5'te taslak test ve belirtke tablosuna görüş bildiren uzmanlar verilmiştir.

Tablo 5.

Taslak Test ve Belirtke Tablosuna Görüş Bildiren Uzmanlar

Alanında uzman bir öğretim üyesi	Süleyman Demirel Üniversitesi
MEB'de çalışan lisansüstü eğitim mezunu sınıf öğretmeni	Isparta Merkez B İlkokulu
MEB'de çalışan lisansüstü eğitim mezunu sınıf öğretmeni	Isparta Merkez C İlkokulu
Fen bilimleri öğretmeni	Isparta Merkez A Ortaokulu

Gelen geri bildirimler üzerine önerilen düzeltmeler yapılmış ve test yeniden aynı gruba iletilmiştir. Yine geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından, taslak test sınıf eğitimi alanında uzmanlaşmış üç akademisyen, fen bilimleri alanında uzmanlaşmış bir akademisyen ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmış üç deneyimli sınıf öğretmenine gönderilerek uzman görüşü tekrar talep edilmiştir. Tablo 6'da taslak test ve belirtke tablosuna tekrar görüş bildiren uzmanlar verilmiştir.

Tablo 6.

Taslak Test ve Belirtke Tablosuna Tekrar Görüş Bildiren Uzmanlar

Sınıf eğitimi alanında uzman akademisyen	Süleyman Demirel Üniversitesi
Sınıf eğitimi alanında uzman akademisyen	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sınıf eğitimi alanında uzman akademisyen	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Fen bilimleri alanında uzman akademisyen	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB'de görevli en az 20 yıl tecrübeli sınıf öğretmeni	Isparta Merkez A İlkokulu
MEB'de görevli en az 20 yıl tecrübeli sınıf öğretmeni	Isparta Merkez A İlkokulu
MEB'de görevli en az 20 yıl tecrübeli sınıf öğretmeni	Isparta Merkez B İlkokulu

Görüşler toplandıktan sonra, öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve ardından pilot uygulama yapılmıştır. Testin pilot uygulaması, çalışmanın gerçekleştirileceği okulla benzer özelliklere sahip başka bir okulda eğitim gören toplam 108 3. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde sınıfların öğretmenleriyle görüşülmüş ve geri bildirimler alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında katılan öğrencilerden testle ilgili olumlu geri bildirimler alınmıştır. Uygulama sonuçlarından elde edilen veriler, bilgisayar tabanlı programlar kullanılarak madde analizi yapılmıştır.

Pilot çalışma sonucunda testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda teste ilişkin madde analizleri yapılmıştır. Testte yer alan maddelerin güçlükleri ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve testin güvenirliği belirlenmiştir.

Madde analizleri sonucunda hem maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin hem de testin ortalama güçlüğü ve ayırt ediciliğinin uygun seviyede olup olmadığı konusunda karar verilmektedir. Test maddelerinin güçlüğü 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Güçlük değerinin 1'e yaklaşması sorunun kolaylaştığını, 0'a yaklaşması zorlaştığını göstermektedir. Madde güçlüğünün orta güçlükte yani 0,50'ye yakın bir

noktada olması istenir. Madde ayırt edicilik değeri ise -1 ile +1 arasındadır. Ayırt edicilik indeksi 0,20'nin altında olan maddelerin testten çıkarılması gerektiği, 0,20 ve 0,29 arasında olanların düzeltilmesi halinde teste dahil edilebileceği, 0,30 ve 0,39 arasındakilerin iyi bir madde olduğu, 0,40 ve üzerindeki maddelerin ise ayırt etme gücü yüksek çok iyi bir madde olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bilgi testinin geçerli ve güvenilir bir test olabilmesi adına gereken düzeltme ya da düzenlemeleri yapmak için bilgi testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Bilgi testinde yer alan maddelerin her biri için ayrı ayrı istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiş, her bir maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeks değerlerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Bilgi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (P_J)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r_{jx})
1	,53	,44
2	,71	,37
3	,68	,32
4	,78	,35
5	,57	,24
6	,59	,30
7	,86	,36
8	,56	,33
9	,74	,59
10	,54	,47
11	,63	,49
12	,73	,64
13	,69	,43
14	,61	,49
15	,56	,50
16	,57	,49
17	,69	,68
18	,86	,43
19	,89	,42
20	,84	,35
21	,71	,44
22	,38	,52
23	,66	,57
24	,69	,47
25	,79	,63
KR 20 Değeri= ,81		

Tablo 7'ye göre madde güçlük indeksi değerleri 0,30'un üzerinde ve 0,90'nın altında değerler almaktadır. Testin ortalama güçlük indeksi değeri 0,67'dir. Bu değer kabul edilebilir olan sınır değerler (0,3-0,9) aralığındadır. Bilgi testi geliştirilirken madde güçlük indeksleri (Pj) ve madde ayırt ediciliğinin (rjx) değerleri birlikte düşünülmüştür. Bir maddenin iyi bir madde olabilmesi için her iki değerin de yeterli düzeyde olması istenmektedir.

Bilgi testinde yer alan 5. maddenin madde ayırt edicilik indeksi değerinin 0,24 olduğu görülmüş, madde tekrar gözden geçirilerek düzeltilip teste dahil edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi değerinin kabul edilebilir değerlerin çok altında bulunması o madde için bilen öğrenciler tarafından verilen doğru cevap sayısının bilmeyen öğrenciler tarafından verilen doğru cevap sayısından anlamlı bir fazlalık oluşturmadığını ifade etmektedir. Bu durum bir testin geçerliğini ve güvenirliğini düşürmektedir. Testte madde ayırt edicilik indeksi kabul edilebilir değerlerin altında madde çıkmadığı için herhangi bir soru testten çıkarılmamıştır.

Analizler sonucunda testin tamamının ortalama güçlüğü 0,67 ve ortalama ayırt ediciliği 0,45 olarak hesaplanarak uygun değerlere ulaşılmıştır. Ancak testte yer alan bir sorunun ayırt edicilik indeksi 0,20-0,29 aralığında çıktığı için bu soru üzerinde yeniden düzeltme yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından taslak ÇKBT'ye son şekli verilerek ön test ve son test olarak kullanıma hazır duruma getirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen son test verilerine göre testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,81 bulunduğu için testin güvenilir bir ölçüm gerçekleştirdiği ifade edilebilir (Pallant, 2017).

Bilgi Testinin Güvenirlik Analizi

Bir testin puanlarının güvenirliğini değerlendirmek için çeşitli istatistiksel yöntemler bulunmaktadır. KR-20 ve KR-21 istatistik yöntemleri, her bir doğru yanıta bir puan verilen testler için özel olarak geliştirilmiştir. KR-20, her bir maddenin güçlük indekslerinin bilinmesi durumunda kullanılmakta olup, KR-21 ise bu indekslerin bilinmemesi durumunda tercih edilmektedir (Atılgan, 2013). Bu istatistiksel yöntemlerle belirlenen katsayı üzerinden yapılan çıkarımlar, öğrencilerin puanlarına dair güvenirlik hakkında bilgi sağlamaktadır. Öğrencilerin aldığı puanların güvenirliği, istatistik teknikleri kullanılarak belirlenen bir katsayıya dayanarak

değerlendirilebilir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile 1 arasındaki bir sayı ile ifade edilmektedir. Bu katsayının 1'e yaklaşması, öğrencilerin aldığı puanların güvenirliğinin arttığını göstermektedir (Gömleksiz ve Erkan, 2010). KR-20 katsayısının (α) 0,40'tan düşük olması durumunda, öğrencilerin aldığı puanların güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arasında olması halinde güvenirliğin düşük olduğu, 0,60-0,80 arasında olması durumunda puanların oldukça güvenilir olduğu ve 0,80'nin üstünde olmasıyla puanların yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır (Can, 2016). Bu araştırmada, öğrencilerin testten elde ettiği puanların güvenirliğini değerlendirmek amacıyla KR-20 güvenirlik analizi yapılmış ve bu test için güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Tablo 8, pilot bilgi testine ait ortalama madde güçlük indeksi, ortalama madde ayırt edicilik indeksi ve KR-20 güvenilirlik katsayısı değerlerini içermektedir.

Tablo 8.

Pilot Bilgi Testine Ait Ortalama Madde Güçlük İndeksi, Madde Ayırt Edicilik İndeksi ve KR-20 Güvenirlik Katsayısı Değerleri

Madde Sayısı	Ortalama Madde Güçlük İndeksi	Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi	KR-20 Güvenirlik Katsayısı
25	,67	,45	,81

Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan değerler dikkate alındığında bu araştırmada kullanılan bilgi testinin puanlarının yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Testin Puanlanması ve Uygulanma Süresi

Hazırlanan bilgi testinde her doğru cevap için 4 puan verilmesine karar verilmiştir. Bilgi testinden alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0'dır. Bilgi testinin uygulama süresi bir ders saati (40 dakika) olarak düşünülmüştür. Yapılan işlemler sonucunda ilkokul 3. sınıf doğayı koruma konusunu kapsayıcı ve irdeleyici nitelikte geçerli ve güvenilir bir bilgi testi geliştirilmiştir. Bu aşamadan sonra tüm düzenlemeler yapılarak, ÇKBT son halini almış ve uygulamaya hazır hale getirilmiş (Ek 4) ve bilgi testi çalışma grubunun bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.1.3. Çevre tutum ölçeği (ÇT). Araştırmanın uygulama aşamasında, deney ve kontrol gruplarının doğayı korumaya yönelik tutumlarının uygulanan etkinliklerden nasıl etkilendiğini incelemek için Demir (2016) tarafından geliştirilmiş olan 43 maddelik üç seviyeli likert tipinde bir Çevre Tutum (ÇT) ölçeği kullanılmıştır (Ek 5).

Ölçek, "1) Katılıyorum", "2) Kısmen Katılıyorum", "3) Katılmıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Bu ölçekte altı adet (38, 39, 40, 41, 42, 43) ters maddenin bulunması dikkate alınarak, bu maddeler "1) Katılmıyorum", "2) Kısmen Katılıyorum", "3) Katılıyorum" şeklinde ters puanlandırılmıştır. Çevre Tutum (ÇT) ölçeği, üç akademisyenin uzman görüşlerinden sonra, ilkokul öğrencilerinin seviyelerini dikkate alarak şekilsel olarak farklılaştırılmış ve tablo formatına dönüştürülerek son halini almıştır. Tablo 9'da ÇT'ye görüş bildiren uzmanlar verilmiştir.

Tablo 9.

Çevre Tutum Ölçeğine Görüş Bildiren Uzmanlar

Sınıf Eğitimi Alanında uzman öğretim üyesi	Süleyman Demirel Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Alanında uzman öğretim üyesi	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Fen Eğitimi Alanında uzman öğretim üyesi	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Orijinal ölçek, 43 maddeden oluşan bir üç boyutlu yapıya sahiptir. Bu çalışmada, önceden belirlenmiş olan ölçeğin açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi tekrar değerlendirilmiştir (Tinsley ve Brown, 2000; Hinkin, 1995).

İlk olarak, Isparta ilindeki ilkokullar sosyo-ekonomik seviyelerine göre gruplandırılmıştır. Daha sonra, uygulamanın gerçekleştirileceği okullar, benzer özellikler taşıyan okullar arasından rastgele seçilmiştir. Bu doğrultuda, ÇT'nin açımlayıcı faktör analizi için 231, doğrulayıcı faktör analizi için ise 434 3. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak, taslak ölçeğe verilen yanıtların eksik olması nedeniyle, 17 öğrencinin doldurduğu taslak ölçek formu analize dahil edilmemiştir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

AFA ve DFA Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımları

Analiz türü	Cinsiyet		Okulun sosyo-ekonomik durumu	Toplam
	Kız	Erkek	Orta (Benzer sosyo-ekonomik durumda)	
Açımlayıcı faktör analizi	112	119	Orta	231
Doğrulayıcı faktör analizi	228	206	Orta	434

Tablo 10'da belirtildiği gibi, açımlayıcı faktör analizi için çalışmaya katılan öğrencilerin 112'si kız, 119'u erkektir. Ek olarak, bu öğrencilerin hepsi benzer orta düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip ilkokullarda eğitim almaktadırlar. Doğrulayıcı faktör analizi için ise toplamda 434 öğrenciye ulaşılmış olup, bunların 228'i kız ve 206'sı erkektir. Bu öğrencilerin tamamı da orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda eğitim görmektedir.

Faktör analizi, bir dizi ilişkili değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı, daha az sayıda yeni değişken (faktörler, boyutlar) bulmayı amaçlayan çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2011).

Faktör analizine geçmeden önce, veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu bağlamda, ölçme aracındaki eksik veriler, ters maddeler, veri setinin normalliği, maddeler arasındaki ilişkiler, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's sphericity testleri ile değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Yapılan analiz sonucunda, Bartlett testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,01$) ve KMO değeri 0,50'den büyük bulunmuştur (KMO=0,882). Bu sonuç, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. İlgili literatürde KMO değeri 0,60 "orta", 0,70 "iyi", 0,80 "çok iyi" ve 0,90 "mükemmel" olarak nitelendirilmiştir (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004; Bryman ve Cramer, 1999; Sharma, 1996). Tablo 11'de KMO ve Bartlett's test değerleri sunulmaktadır.

Tablo 11.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,891	
Bartlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	7456,176	sd=595	p= ,000

Tablo 11'de belirtildiği üzere, 0,891 olan KMO değeri, örneklem büyüklüğünün iyi olduğuna işaret etmektedir. Ek olarak, Bartlett's sphericity test sonuçları, elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

İlk yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 43 maddenin, toplam varyansın %46,164'ünü kapsayacak şekilde üç faktör altında gruplandığı gözlemlenmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin belirlenmesinde, en az 0,30 değerinin kabul edildiği literatürden bilinmektedir (Pallant, 2001). Bu bağlamda, faktör yük değerlerinde en az 0,10 fark olmaması, yani binişik olan maddelerin başlangıçta ölçekten çıkarılması tercih edilmiştir (10, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 33 numaralı maddeler binişik çıkmıştır). Pallant (2001), ortak varyans çizelgesindeki değerlerin, 0,30'un altında olması durumunda, maddenin kendi faktörü içinde diğer maddelerle uyumsuz olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, ortak varyans tablosu her madde çıkarıldığında kontrol edilmiş, ancak hiçbir aşamada 0,30'un altında bir değere rastlanmamıştır. Maddelerin çıkarılmasının ardından, ÇT, üç faktör altında toplanarak 35 maddeden oluşmuştur (Ek 5). Daha sonra, birbiriyle yüksek ilişkili olan maddelerin aynı faktörde toplanması için Varimax Dik Döndürme tekniğine başvurulmuştur (Kalaycı, 2014; Büyüköztürk, 2011). Bu işlem sonucunda, ölçeğin üç boyutlu olduğuna dair bulguları desteklemiştir.

Toplamda, üç faktör altında gruplanan maddelerin toplam varyansı %41,477 olarak belirlenmiştir. Çok faktörlü ölçeklerde %40-%60 aralığında varyansın açıklanmasının yeterli olduğu literatürde kabul görmüştür (Akbulut, 2010). Dolayısıyla, geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin çevre tutumlarını değerlendirmek için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha α=0,904 saptanmıştır. Tablo 12'de Cronbach's Alpha değeri sunulmuştur.

Tablo 12.

Cronbach's Alpha Test Sonucu

Cronbach's Alpha	N of Items
,904	35

Bogner ve Wiseman (2006) ve Costello ve Osborne (2005), oluşturulan modelin doğruluğunu test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmasını önermektedir. Alanında uzmanlaşmış bir ölçek geliştirme uzmanının incelemeleri sonucunda, ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve analiz sonuçlarına göre tüm maddelerin ilgili boyutta yük değerleri aldığı ve elde edilen modele göre faktörlerin verilerle doğrulandığı gözlemlenmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2001). Tablo 13'te doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13.

Çevre Tutum Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulguu	Sonuç
ϰ2/sd	ϰ2/sd <3	ϰ2/sd <4-5	2,149	Mükemmel Uyum
RMSEA	0≤RMSEA≤0,05	0,05≤RMSEA≤0,08	0,052	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	0,95≤NFI ≤1	0,90≤NFI <0,95	0,946	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,97≤CFI ≤1	0,95≤CFI <0,97	0,970	Mükemmel Uyum
NNFI (TI)	0,95≤NNFI ≤1	0,90≤NNFI <0,95	0,960	Mükemmel Uyum
GFI	0,95≤GFI≤1,00	0,90≤GFI≤0,95	0,953	Mükemmel Uyum
AGFI	0,95≤AGFI ≤1,00	0,90≤AGFI ≤0,95	0,929	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo incelendiğinde maksimum olabilirlik kestirimi kullanan DFA sonuçlarına göre uyum değerleri ϰ2/sd=2,149, RMSEA=0,052, NFI=0,946, CFI=0,970, NNFI(TLI)=0,960, GFI=0,953, AGFI=0,929 olarak bulunmuştur. Değerler

incelendiğinde, hepsinin kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlarla elde edilen modelin verilerle uyumlu olduğu görülmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.2. Nitel veri toplama araçları.

3.3.2.1. Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırma çerçevesinde, deney grubu öğrencilerinin etkinliklerin uygulama aşamasındaki deneyimlerini belirlemek, öğrenci bilgi ve tutumlarındaki temel etmenleri tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur (Yin, 2011; Fylan, 2005). Gözlem yöntemine kıyasla, geri dönüşlerin daha sağlam olduğu bu görüşmelerle öğrencilerin uygulama deneyimlerinin belirlemesi hedeflenmiştir (Glinka ve Hensel, 2018; Creswell, 2014; Fylan, 2005). Denzin ve Lincoln (2018) tarafından ifade edildiği üzere, yarı yapılandırılmış görüşmelerin temel amacı, önceden belirlenmiş sorulara katı bir bağlılık göstermek yerine, sürecin içinde yeni bilgi üretmeye odaklanmaktır. Bu çerçevede, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilme nedeni, araştırma sürecinde öğrenci başarılarının "neden"lerini sorgulamaktır (Fylan, 2005). Bunun yanı sıra, bu görüşmelerin gerçekleştirilmesinin diğer bir amacı, sabit bir yapıya bağlı kalmadan süreç içinde evrilen daha derinlemesine sorularla öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci görüşme formu (Ek 6), araştırma sorularını temel alarak titizlikle hazırlanmıştır. Bu kapsamda, formda yer alan sorular, uygulanan EE'nin öğrenci bilgi ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye odaklanmıştır.

Soruların hazırlanma sürecinde, anlaşılırlığı, basitliği, yönlendirmemiş olması, açık uçlu olması gibi faktörlere özen gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların daha iyi anlayabilmesi için alternatif sorulara yer verilmesi, soruların tek boyutlu olmaması, daha detaylı veri elde edebilmek için sonda sorulara yer verilmesi ve mantık sırasına dikkat edilmesi gibi önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2011; Patton, 2001). Oluşturulan taslak form, öncelikle bir Türkçe öğretmeni ve iki akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Akademisyenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda, araştırmanın amacına uygun olmayan veya yönlendirici olduğu

düşünülen üç soruda düzeltmeler yapılmıştır. Soruların eksiksiz cevaplanabilmesi için sonda ek sorular da eklenmiştir. Türkçe öğretmeninin geri bildirimleriyle, görüşme sorularında anlamsal açıdan herhangi bir problem tespit edilmemiştir. Geliştirilen form, üç aşamadan oluşmaktadır: bilgilendirme kısmı, ısınma soruları ve ana görüşme soruları. Bilgilendirme kısmı, çalışmanın kapsamına dair detayları içermektedir. Formda toplamda altı ana soru ve bunlara ek olarak 15 sonda soru bulunmaktadır, dolayısıyla toplamda 21 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formlarının öğrencilere uygulanması sürecinde, öğrencilerden formları yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 03 - 14 Nisan tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4. Değişkenler

Araştırmada, toplamda altı farklı değişken üzerinde çalışılmıştır. Bu değişkenler, bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak iki ana kategori altında incelenmiştir.

3.4.1. Bağımlı değişkenler. Araştırmada, üç farklı bağımlı değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler, Çevre Koruma Bilgisi Son Test puanları (ÇKBS), Çevre Koruma Bilgisi Kalıcılık Test puanları (ÇKBK) ve Çevre Tutum Ölçeği Son Test puanları (ÇTS) olup, uygulamada kullanılmışlardır.

3.4.2. Bağımsız değişkenler. Çalışmada, üç farklı bağımsız değişken bulunmaktadır. Bu bağımsız değişkenler, Öğretim Yöntemleri (ÖY) "kullanılan EE ve MÖY", Çevre Koruma Bilgisi Ön Test puanları (ÇKBÖ) ve Çevre Tutum Ölçeği Ön Test puanları (ÇTÖ) olarak belirlenmektedir. Öğretim Yöntemleri (ÖY) grup değişkeni olup, kullanılan Eğitsel Etkinlikler (EE) ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun (2018) önerdiği programa uygun olarak uygulanan Mevcut Öğretim Yöntemi (MÖY) olarak ikiye ayrılmıştır. Deney gruplarına EE, kontrol gruplarına ise MÖY uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında, ÇKBÖ ve ÇTÖ değişkenleri potansiyel eş değişkenler olarak kabul edilirken, ÖY değişkeni grup değişkeni olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde

kullanılan ÖY (EE ve MÖY) değişkenlerinin öğrencilerin ÇKBS, ÇKBK bilgilerine ve ÇTS tutumlarına etkilerini incelemektir. Bu nedenle yukarıda belirtilen değişkenler, araştırmanın temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Söz konusu değişkenler ve özellikleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Çalışmada Kullanılan Değişkenler

Adı	Değişken türü	Değişken	Veri tipi
ÖY	Bağımsız	Ayrık	Kategorik
ÇKBÖ	Bağımsız	Sürekli	Aralıklı
ÇTÖ	Bağımsız	Sürekli	Aralıklı
ÇKBS	Bağımlı	Sürekli	Aralıklı
ÇKBK	Bağımlı	Sürekli	Aralıklı
ÇTS	Bağımlı	Sürekli	Aralıklı

Bahsedildiği gibi, ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS sürekli değişkenler olarak kabul edilmiş ve aralıklı ölçekte veriler toplanmıştır. ÖY ise ayrık değişken olarak ele alınmış ve kategorik ölçekte veriler toplanmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın uygulama aşamasında, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde doğayı koruma yaşam becerisi konusundaki tutumlarına EE'nin etkisi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Çevre Tutum Ölçeği (ÇT) ön test ve son test olarak uygulanarak belirlenmiştir. ÇKBÖ ve ÇTÖ, sürekli yapıdaki değişkenlerdir ve aralık ölçeğinde verilerin toplanmasında kullanılmıştır.

3.5. Ders Planlarını ve Materyalleri Hazırlama Süreci

Araştırmada kullanılmak üzere, deney grubu ve kontrol grubu hayat bilgisi ders planları, doğayı koruma yaşam becerisi eğitim kâğıtları, çalışma kâğıtları, ders planı değerlendirme uzman görüşü formu, öğretmen ders işleme kontrol listesi geliştirilmiş olup materyaller ile ilgili aşağıda detaylı şekilde bilgi verilmiştir.

3.5.1. Yaşam becerisi eğitim kâğıtları. Deney grubuna öğrencilerine doğayı koruma, yaşam becerisi ve yapılacak etkinlikler konusunda temel bilgiler kazanmalarına yardımcı olmak amacı ile yedi adet eğitim kâğıdı hazırlanmıştır (Ek 7). Ayrıca deney ve kontrol gruplarında ortak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yedi adet çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (Ek 8). Eğitim kâğıtları ve çalışma kağıtları araştırmacı ve bir sınıf öğretmeninin rehberliğinde geliştirilmiştir.

Eğitim kâğıtları, ders öncesinde öğrencilere dağıtılmış olup, öğrencilerin dersi etkili ve verimli bir şekilde takip etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hem eğitim kağıdını hem de öğretmeni aynı anda izleyerek gerçekleştirdikleri etkinliklerin doğruluğunu kontrol ederek ilerlemeleri amaçlanmıştır. Yaşam becerisi eğitim kâğıtları, temel düzeyde yaşam becerisi ve doğayı koruma bilgisini içermekle birlikte, yaş ve seviyeye uygun çeşitli uygulamaları da içermektedir. Kâğıtlarda, doğayı koruma yaşam becerisi tanıtılmış ve etkinlikler, uygulama görselleri ile desteklenmiştir. Öğrencilerden, öğretilen konuyla ilgili beklenen davranışlar, adım adım eğitim kâğıtlarında açıklanmıştır (Ek 7).

3.5.2. Deney grubu hayat bilgisi ders planları. Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmak üzere 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 3. sınıf hayat bilgisi dersi doğayı koruma konusundaki kazanımlar temel alınarak, doğayı koruma yaşam becerisini içeren yedi adet eğitsel etkinlik ders planı oluşturulmuştur (Ek 9). Ders planları geliştirilirken, MEB Talim Terbiye Kurulu (2018) tarafından belirlenen ders kazanımları dikkate alınmıştır. MEB ders planlarında yer alan konuyla ilgili altı kazanım belirlenmiştir. Bu araştırma çerçevesinde, 3. sınıf hayat bilgisi dersi doğayı koruma yaşam becerisi konularına ait altı kazanım tespit edilmiştir. Daha sonra, araştırma alanıyla uyumlu bir kazanım daha eklenerek toplam yedi farklı kazanıma yer verilmiştir. MEB tarafından sunulan kazanımlar ve bu araştırma konusu ile ilgili ek kazanım Tablo 15’te bulunmaktadır.

Tablo 15.

2017-2018 MEB Hayat Bilgisi Dersi Doğayı Koruma Alt Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Araştırma Konusu ile İlgili Ek Kazanım

Sınıf	Alt Öğrenme Alanları	Ünite Adı	MEB Kazanımları
3	Hayvanı Korumak Bitkiyi Korumak Suyu Korumak Toprağı Korumak Havayı Korumak	Okulumuzda Hayat	1. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
		Evimizde Hayat	2. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
		Doğada Hayat	3. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar. 4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.
			5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
			6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir. Çalışma Kapsamında Genişletilmiş Kazanım
			7. Doğayı korumanın gerektiğini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.

Tablo 15'te de detaylı şekilde verildiği üzere bu çalışma kapsamında söz konusu kazanımlar kazanım içeriği sabit kalmak koşulu ile 3. sınıf öğrencilerine yaptırılan etkinlik programı ile uyumlu ilerleyebilmesi için yedi kazanıma çıkarılmıştır. Kazanımlar ilk olarak "Okulumuzda Hayat" ünitesine ait kazanımlar, ikinci olarak "Evimizde Hayat" ünitesine ait kazanımlar, üçüncü olarak "Doğada Hayat" ünitesine ait kazanımlar ve son olarak da araştırma konusu ile ilgili ek kazanım (bir adet) olarak sırayla düzene konulmuştur.

Araştırmada kullanılan doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, akademik bilgiye, kalıcılığa ve çevre tutumuna olan etkilerini incelemek amacıyla ders planları, hayat bilgisi dersi üniteleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisini içerecek şekilde düzenlenmiş ve öğrencilerin hedeflenen kazanımlara kolaylıkla ulaşmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Araştırmacı, ders planlarını iki deney grubu öğretmenine teslim etmiş ve derslerin plana uygun bir şekilde ilerlemesini sağlamıştır.

Ders planlarında, dersin adı, sınıf seviyesi, öğrenme alanı, kazanım ve derste kullanılacak araç-gereçler gibi unsurlara yer verilmiştir. Ardından, doğayı koruma yaşam becerisi etkinlikleri entegre edilerek öğretimin zenginleştirildiği içerikler, hedef kazanımlara yönelik olarak tasarlanmıştır.

Plan işleniş sürecinde, öğrencilerden geri bildirim almak amacıyla, öğrencilerin düşünmelerine yönelik, çizim ve ifadelerini isteyen soruların bulunduğu çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Bu kâğıtlar, planda belirtilen program doğrultusunda öğrencilere ders işleniş sürecinin hemen ardından öğretmen tarafından dağıtılmış ve cevaplanan çalışma kâğıtları öğrencilerde kalmıştır. Bu kağıtlar, asla ödev olarak verilmemiş olup, hayat bilgisi dersinde sınıf içinde tamamlanmıştır.

EE ile dersleri gerçekleştiren deney grubunun ders planlarında yer alan yedi adet eğitim kâğıdı (Ek 7) ve derslerin sonunda kullanılan yedi adet çalışma kâğıdı (Ek 8) kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarında, önceden belirtildiği gibi öğrencilerin düşünmelerine yönelik soruların yanı sıra kendi çizim ve ifadelerini içeren sorular yer almaktadır. Bu sorular, konu ile ilgili kaynaklardan (MEB ders kitapları) esinlenilerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu konuda sınıf eğitimi alanında uzman iki akademisyenden görüşler alınmıştır.

Hazırlanan ders planlarının taslakları, uzman görüşü almak üzere sınıf eğitimi alanında iki akademisyen ve deneyimli iki sınıf öğretmenine sunulmuştur. Planların uzmanlar tarafından sistematik ve amaç odaklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için Ders Planı Değerlendirme Uzman Görüşü Formu oluşturulmuştur (Ek 10).

Taslak planlar ve ders planı değerlendirme formu, ilgili uzmanlara sunularak yazılı geri bildirimler alınmıştır. Uzmanlardan, her planın dil kullanımı, format, kazanım, seviye ve hayat bilgisi ders yapısına uygunluğu hakkında görüş istenmiştir. Ardından, uzmanlardan gelen geri bildirimler dikkate alınarak planlara en son halleri verilmiştir. Öğretmen ders işleme kontrol listeleri, araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup, derslerin aynı sırayla işlenip işlenmediğini kontrol etmek ve güvenilirliği artırmak amacıyla kullanılmıştır (Ek 11).

3.5.3. Kontrol grubu hayat bilgisi ders planları. Kontrol grubu için geliştirilen 3. sınıf hayat bilgisi ders planları, MEB Talim Terbiye Kurulu (2018) tarafından belirlenen doğayı koruma kazanımlarını temel almaktadır (Ek 9).

Ders planları oluşturulurken önerilen program çerçevesinde kalınmış, genelde yaygın olarak kullanılan ders planı formatı benimsenmiştir. Öğretmenlere, öğretim

programının öngördüğü yöntem dışında özel bir yöntem önerilmemiştir. Öğretmenler, genellikle derslerini düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle gerçekleştirmişlerdir.

Ders planları, dersin tarihine, adına, öğrenme alanına, kazanımlara, süreye, araç gereçlere ve işleyişe dair detayları içermektedir. İşleyiş bölümünde öğretmenlerin kullanacağı çalışma kâğıtlarına yer verilmiş ve bu materyaller öğretmen ve öğrenci sayısı kadar çoğaltılmıştır. Düzenlenmiş çalışma kâğıtları, deney grubu tarafından kullanılan çalışma kâğıtlarıyla aynıdır. Planlara uyumlu olarak her haftanın çalışma kâğıdı önceden hazır hale getirilmiş ve öğretmene kullanımı konusunda kolaylık sağlamak amacıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Ayrıca, kazanımların detayları da belirtilmiştir. Planlar, sadece yöntem ve bu yöntemin gerektirdiği süre açısından değişiklik göstermiştir. Çalışma kâğıtları, araştırmacı tarafından derslerden önce hazırlanmıştır. Uygulama boyunca, ders planları, dersin işlenişi ve çalışma kâğıtlarının kullanımıyla ilgili süreç sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır.

3.6. Araştırma Kapsamında Yürütülen İşlem Basamakları

1- Çalışma için öncelikle anahtar kelimeler belirlenerek Google Akademik, Web Of Science, Ulakbim ve YÖK tez merkezinde bulunan çalışmalar taranmıştır. İlgili çalışmalara ait dokümanlar temin edilerek araştırma ve sonuçları incelenmiştir.
2- Yürütülecek araştırmanın amacı ve sınırları belirlendikten sonra ilk olarak ölçüm araçları belirlenmiştir.
3- Ölçüm araçlarından öncelikle ÇKBT geliştirme süreci başlatılmıştır. Doğayı koruma konularının kazanımları doğrultusunda taslak sorular belirlenmiş ve bu sorular belirtke tablosuna yerleştirilmiştir. Testin uzmanlarca da değerlendirilebilmesi için uzman görüş formu geliştirilmiştir. Değerlendirme sonrasında hazırlanan taslak test ile ilgili uzman kişilerden görüşler alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bilgi testinin güvenirliğini ve madde analizlerini hesaplamak için 108 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonuçlarına göre test maddeleriyle ilgili düzeltmeler tamamlanarak teste son şekli verilmiştir.

4- Araştırmadaki diğer veri toplama aracı olan ÇT ile ilgili ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. ÇT için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizleri yapılmıştır. ÇT'nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. ÇT üzerinde bazı sorulara ilişkin düzenlemeler yapılarak hazır hale getirilmiştir.

5- Ardından deney grubu ve kontrol grubu hayat bilgisi ders planları, yaşam becerisi eğitim kağıtları hazır hale getirilmiştir. Deney grubu etkinlik planları hazır hale getirilmiştir. Hayat bilgisi dersinde doğayı koruma becerisine yönelik etkinlikleri içeren uygulama süreci, "Okulumuzda Hayat", "Evimizde Hayat" ve "Doğada Hayat" öğrenme alanlarını içermektedir. Hayat bilgisi dersinin olay ve olguları yaş grubunun ihtiyacından ötürü bir bütün içinde değerlendirdiği ve dersin içeriğinin sosyal bilimler ve doğa bilimlerinin bir bütün halinde okutulması amacıyla (Baysal, Tezcan ve Demirbaş-Nemli, 2017) oluşturulduğu düşünüldüğünde hayat bilgisi ile fen bilimleri dersinin birbirini beslediği söylenebilir. Bu bağlamda bağımlı değişkeni etkileyecek durumları kontrol altına almak amacıyla deney ve kontrol grubundaki hayat bilgisi ders öğretim programı konu akışında değişiklik yapılmıştır. Her iki grupta da aynı konu akışı ile dersler işlendiği için sürece olumsuz bir yansıma olmamıştır.

6- Etkinlik uygulamalarının bazıları sınıf dışında gerçekleştirildiği için araştırmacı uygulama öncesinde, uygulamanın yapılacağı tesis, resmi kurum ve çevre ortamları gibi yerlere gidip gözlemler yapmıştır. Uygulama sürecini tehlikeye sokacak durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmış veya etkinlik ortamında değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca uygulamanın yapılacağı alanlar için izin süreçleri başlatılmış ve öğretim ortamına dahil edilecek olan toplum üyeleriyle uygulama öncesinde görüşülmüştür. Deneysel uygulama süreci sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulama ortamında katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Deneysel programa yönelik ders planları ve etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve her hafta uygulama öncesi sınıf öğretmeni ile birlikte planlar ve etkinlikler üzerinde çalışılmıştır. Öğretmen ve araştırmacı arasında olumlu bir iletişim kurulmuş ve bu durum öğretim sürecine yansımıştır.

7- Deney grubu ve kontrol grubu derslerinin gözleminde kullanılmak üzere kontrol listeleri hazır hale getirilmiştir.
8- Öğrencilerin etkinlik süreci ile ilgili görüşlerini almak ve nicel bulguların sonuçlarını gerekçelendirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.
9- Kişisel bilgi formu hazır hale getirilmiştir.
10- Araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden izin almak için veli onam formu hazır hale getirilmiştir.
11- Veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinde Isparta il merkezindeki dört ilkokul müdürü ve 14 3. sınıf öğretmeni ile görülüşmüş ve deneysel uygulamanın gerçekleşeceği okullar seçilmiştir.
12- Çalışmanın gerçekleştirileceği kurum için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (Ek 12).
13- Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme araçları ön test olarak seçilen ilkokullarda uygulanmış ve grupların denkliği test edilmiştir. Grupların denk olduğu belirlendikten sonra yansız atama yolu ile biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır.
14- 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi hayat bilgisi dersinde "Okulumuzda Hayat", "Evimizde Hayat" ve "Doğada Hayat" öğrenme alanları için uygulama sürecine başlanmıştır.
15- Uygulama hayat bilgisi dersinde deney ve kontrol gruplarında yedi kazanım ve deney gruplarında yedi etkinlik olmak üzere yedi hafta boyunca sürmüştür. Toplam 21 saat ders işlenmiştir.
16- Yedi haftalık öğretim sürecin sonunda veri toplama araçları son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.
17- Deneysel uygulama süreci bittikten sonra nicel verileri açıklamak ve gerekçelendirmek için deney gruplarından toplam 40 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yazılı döküman ile kayıt edilmiştir.
18- Çalışma bittikten dört hafta sonra ÇKBT kalıcılık testi olarak deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanarak veriler toplanmıştır.

19- Araştırma kapsamında yürütülen işlem basamakları yukarıda açıklanmıştır.

3.7. Araştırma Süreci

Araştırma çerçevesinde iki farklı öğretim metodu kullanılmıştır. Hayat bilgisi dersinde doğayı koruma konusu, deney gruplarında etkinliklerle işlenirken, aynı konular kontrol grubunda MEB Talim Terbiye Kurulu (2018) tarafından önerilen MÖY'ye göre ele alınmıştır. Uygulama boyunca, hem deney gruplarında hem de kontrol gruplarında dersler, önceden hazırlanan ders planlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara dair detaylar, aşağıdaki bölümlerde özetlenecektir.

3.7.1. Araştırmada kullanılan etkinliklerin hazırlanması. Doğayı koruma becerisine yönelik etkinliklerin ve ders planlarının hazırlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı etkinlikleri hazırlarken tema, twinkl, çevre eğitim kitapları, okul dışı öğrenme kaynaklarından yararlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken yararlanılan-esinlenen bir kısım kaynak ve içerik (twinkl.com), kurum ve kuruluş paylaşımları (ltl.org.uk), okul ve topluluk internet sitesi paylaşımları (educateoutside.com, beaufort school surrey.com), sınıf-okul dışı eğitim-öğretim programları (education.com) şeklinde sıralanabilir. Hazırlanan etkinlik planı örneği EK 9'da sunulmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler üç alan uzmanı ile paylaşılmış ve gelen dönütler doğrultusunda son hali verilmiştir. Doğayı koruma yaşam becerisine yönelik içeriklerden oluşan etkinlik süreci deney grubuna yedi hafta boyunca uygulanmıştır. Doğayı koruma yaşam becerisi etkinlik sürecine yönelik içerikler aşağıda verilmiştir.

3.7.2. Etkinliklerin planlanması. Doğayı koruma yaşam becerisi etkinlik sürecine yönelik içerikler aşağıda Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16.

Doğayı Koruma Yaşam Becerisine Yönelik Etkinlikler

Tarih	Etkinlik haftası	Etkinlik adı	Etkinlik Yeri	Kazanım
13.02.2023	1. hafta	Çöp toplama ve toplanan çöplerin sergilenmesi etkinliği	Okul bahçesi Okulun yakın çevresi	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
20.02.2023	2. hafta	Su arıtma tesisinde neler var?	Isparta Belediyesi içme suyu arıtma tesisi	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
27.02.2023	3. hafta	İnsanların doğaya vermiş olduğu zararlar ile ilgili film ve belgesel izletilip, öğrencilerle tartışma etkinliğinin yapılması	Sınıf	HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.
06.03.2023	4. hafta	Doğayı korumaya yönelik farkındalık için sınıf gazetesi çıkarma etkinliği	Sınıf	HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
13.03.2023	5. hafta	Geri dönüşüm kutuları tasarlama. Toplanan kâğıtlarla bir iyilik fonu oluşturma (sokak hayvanları için mama alınıp onları besleme)	Ev Okul bahçesi Okulun yakın çevresi Yaşadığı evin çevresi	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.
20.03.2023	6. hafta	Doğayı korumanın önemi, Çevre temizliği ve geri dönüşümün önemini anlatan afişler hazırlanması ve okuldaki diğer öğrencilere sunulması	Sınıf Okul	HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.
27.03.2023	7. hafta	Münazara etkinliği	Sınıf	Doğayı korumanın gerektiğini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.

3.7.3. Araştırmanın uygulama süreci. Deney gruplarındaki dersler, doğayı koruma yaşam becerisi etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama, haftada üç saat olmak üzere yedi hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamada, öğretim faaliyetleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüş ve araştırmacı her derste bulunarak gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, dersin ilerleyişini, planların uygulanışını, öğretmen, öğrenci ve sınıf durumlarını kontrol etme amacıyla geliştirilen kontrol listelerini doldurmuştur. Ayrıca, araştırmacı, uygulama sürecinde olası teknik problemleri önlemek adına sınıfta bulunmuş ve gerektiğinde teknik sorunlara çözüm getirmiştir. Hayat bilgisi dersleri, deney ve kontrol gruplarında her sınıfın kendi ders programına göre icra edilmiştir. Uygulayıcı öğretmenler, araştırmacı tarafından oluşturulan ders planlarını uygulamış, planlarda bulunan çalışma kâğıtlarını kullanmış ve etkinlikleri

başarıyla gerçekleştirmişlerdir. Uygulamanın genelini yansıtan bazı fotoğraflar da eklenerek, öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen etkinliklere dair detaylı bilgiler ve görseller aşağıda sunulmuştur:

1. Hafta: Uygulamanın birinci haftasında "Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur." kazanımı temel alınarak derse başlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan deney grubu ders planına göre ders işlenmiştir. Nelere çöp deriz sorusu bağlamında tartışılmıştır. Daha sonra Etkinlik 1 yapılmıştır.

Etkinlik 1: Çöp toplama ve toplanan çöplerin sergilenmesi etkinliği

Öğrencilerle birlikte etkinlik için bir tarih, zaman, etkinliği nerede gerçekleştireceğimiz (13.02.2023, hayat bilgisi dersi, okul bahçesi ve okulun yakın çevresi) belirlenmiştir. Okul idaresinden gerekli izinler alınmış ve güvenlik önlemleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yer alacağı ekipler oluşturulmuştur. Eldiven, çöp poşetleri, atık toplama araçları (raptiye, maske, çöp tenekesi vb.) gibi gerekli ekipmanlar önceden hazır hale getirilmiştir. Katılımcılara uygun eldiven ve diğer koruyucu ekipmanlar sağlanmıştır.

Etkinliği başlatmadan önce katılımcılara güvenlik talimatları verilmiştir. Hangi tür çöpleri toplamaları gerektiğini ve nasıl yapmaları gerektiğini açıklanmıştır. Çöp toplama işlemi sırasında ekipler oluşturularak ve her ekibe bir alan atanmıştır. Toplanan çöpler poşetlere konularak ve ağırlıklı olarak geri dönüştürülebilir çöpler ayırılmıştır. Öğrencilerle birlikte toplanan çöpler sergilenmek için yaratıcı bir şekilde düzenlenmiştir. Geri dönüştürülebilir malzemeler ayrı bir bölümde sergilenmiştir. Çöpler temiz bir şekilde sergilenmiş ve çöp kokusunu önlemek için gereken önlemler alınmıştır. Etkinliğin sonunda çöp sergisi ziyaretçilere açılmıştır. Okul topluluğu ve veliler sergiye davet edilmiştir. Ziyaretçilere çöp toplama etkinliği hakkında bilgi verilmiş ve doğanın korunması konusundaki mesajlar etkinliğe katılan öğrenciler tarafından iletilmiştir.

Gözlemci değerlendirmesi şu şekildedir;

Çöp toplama ve sergileme etkinliği, öğrencilerde doğa ve çevre bilincini artırmak ve toplumda çevre duyarlılığını yükseltmek için eğlenceli ve etkili bir yol olmuştur. Bu etkinlik, öğrencilere ve katılımcılara doğanın korunmasının neden önemli olduğunu

açıkça gösterme fırsatı sunmaktadır. “Çöp toplama ve toplanan çöplerin sergilenmesi” etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10. Etkinlik 1: Çöp toplama ve toplanan çöplerin sergilenmesi etkinliği

2. Hafta: Uygulamanın ikinci haftasında “Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.” kazanımı çerçevesinde, öğrencilere kaynakların doğru ve verimli bir şekilde kullanmanın önemi öğretilmeye çalışılacaktır. Bu kazanım aynı zamanda öğrencilere çevreye duyarlılık, tasarruf bilinci, sorumluluk duygusu, ve sürdürülebilirlik hakkında farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Evdeki kaynakların etkili kullanımı, sadece aile ekonomisine olumlu katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda doğal kaynakların korunmasına da yardımcı olmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda ders işlenerek etkinlik 2 yapılmıştır.

Etkinlik 2: Su arıtma tesisinde neler var?

İlk olarak, geziyi düzenleyeceğimiz su arıtma tesisi yetkilileri ile iletişime geçilmiştir. Tesis yetkilileri belediyeden gerekli izinleri almamız halinde severek yardımcı olacaklarını bildirmişlerdir. Belediyeden izin için önce okul idaresi üst yazıları sonrasında Milli Eğitim Müdürlüğü yazışmalarıyla gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin

alınması sonrasında tesis yetkilileri ile tekrar iletişime geçilerek gezinin düzenleneceği tarih ve saat için bilgi verilmiştir.

Öğrencilerle yapılacak su arıtma tesisi gezisinin tarihi ve saati hem okul idareleriyle hem de öğrenci ve velilerle bilgi verilerek paylaşılmıştır. Gezi öncesinde öğrencilere, gezinin amacı ve suyun nasıl arıtıldığı basit ve anlaşılır bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca su döngüsü hakkında temel bilgiler paylaşılarak, öğrencilerin konuya hazırlıklı olmalarını sağlanmıştır. Gezi öncesinde araştırmacı tesisi ziyaret ederek, gerekli önlemler için fikir sahibi olmuştur. Gezi için malzeme, ekipman ve vasıta ayarlamaları yapılarak hazır hale getirilmiştir.

Tesis gezisinde öğrenciler küçük gruplara ayırarak, her bir gruba bir yetişkin gözetmen atanmıştır. Gözetmenler, çocukların hem güvende olmalarını hem de disiplinin sağlanmasına yardımcı olmuşlardır. Tesis yetkilileri ile bir araya geldiğimizde, çocuklara tesis kuralları ve güvenlik önlemleri hakkında bilgi vermişlerdir. Yetkililer eşliğinde öğrenciler tesisin farklı bölümlerini gezmişlerdir. Her bölümün işleyişi ve suyun nasıl temizlendiği basit bir dille anlatılmıştır. Bu durumun, öğrencilerin öğrenme deneyimini pekiştirdiği ve suyun arıtılma sürecini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, tesisin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri için eğlenceli ve etkileşimli aktivitelerle karşılaşmışlardır. Örneğin, su numunesi testi gibi uygulamalarla, çocukların suyun test edilme sürecini görmeleri sağlanmıştır. Tesis turu esnasında, çocuklara soru sorma fırsatı verilmiştir. Gezi sırasında tesisin çevre mühendisi de bize eşlik etmiş ve öğrencilerin tüm sorularını cevaplamıştır. Son olarak, öğrencilerden gezi hakkında geri bildirimleri toplanmıştır. Ayrıca, çocuklara gezinin nasıl geçtiğini ve neler öğrendiklerini paylaşmaları için fırsat sunulmuştur.

Sonuç olarak, su arıtma tesisi gezisi, çocuklara sadece suyun önemini ve temizlenmesini değil, aynı zamanda çevre bilincini artırmaları ve bilimsel meraklarını desteklemeleri için gerçek dünya deneyimi sunmuştur. Su kaynaklarının korunmasına ve sürdürülebilirliğe olan katkısını anlayan bu çocuklar, gelecekte doğal kaynakları daha bilinçli bir şekilde kullanacaklardır. “Su arıtma tesisine gezi düzenlenmesi” etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 11’de verilmiştir.

Şekil 11. Etkinlik 2: Su arıtma tesisine gezi düzenlenmesi

3. Hafta: Uygulamanın üçüncü haftasında "İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir." kazanımı çerçevesinde öğretim planlanmıştır. Öğretmen öğretime doğal unsur kavramı ile başlamıştır. İnsanların doğal unsurlara (örneğin; ağaçlar, nehirler, kuşlar vb.) nasıl etki edebileceği üzerine soru cevap yaparak ders işlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilere yakın çevrelerinde hangi doğal unsurların bulunduğu sorulmuştur. Öğrencilere, bu doğal unsurların nasıl korunması gerektiği ve neden önemli oldukları anlatılmıştır. Bu bağlamda Etkinlik 3 yapılmıştır.

Ekinlik 3: İnsanların doğaya vermiş olduğu zararlar ile ilgili film ve belgesel izletilip, öğrencilerle tartışma etkinliğinin yapılması.

Bu etkinlik, öğrencilere doğanın güzelliği ve önemi hakkında bilinç kazandırmayı, aynı zamanda insan faaliyetlerinin doğaya etkilerini anlamalarını amaçlamaktadır. Bu, çevre bilincini artırmak ve doğaya daha fazla saygı göstermelerini teşvik etmek için bir adım olacaktır.

Öğrenciler için uygun, eğitici ve ilgi çekici bir film ve bir belgesel seçilmiştir. Konunun basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Film ve belgesel önceden izlenerek içeriği ve mesajları değerlendirilmiştir. Film ve belgeseli öğrencilerle birlikte izlemek için uygun bir zaman ve mekân olarak kendi sınıfları belirlenmiştir. Sınıfta bulunan akıllı tahtanın büyüklüğü ve ses sistemi yeterli görülmüştür. İzleme sırasında, çocukların dikkatini çekmek için ara sıra kısa açıklamalar eklenmiş ve önemli noktalara vurgu yapılmıştır. Film ve belgeseli izledikten sonra, çocuklara temel sorular sorarak filmin ana mesajlarını anlamaları sağlanmıştır. Etkinlik sonrası bir tartışma düzenlemek için sorular hazırlanmıştır. Sorular aşağıdaki verilmiştir.

- Filmi ve belgeseli izledikten sonra neler öğrendiniz?
- Hangi doğa olayları veya çevresel sorunlar hakkında bilgi edindiniz?
- İnsanların doğaya verdiği zararları neler olarak gördünüz?
- Doğayı koruma konusunda neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?

Öğrencilerle bir grup tartışması düzenlenmiştir. Her öğrencinin görüşlerine ve fikirlerine yer vermeye çalışılmıştır. Tartışma sırasında öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri ve diğerlerinin görüşlerini dinlemeleri için teşvik edilmiştir. Tartışma sonunda, öğrencilerin topluca konuyu özetlemeleri istenmiştir.

Öğrencilere, doğanın korunması için neler yapabileceklerini düşünmeleri için fikirler verilmiştir. Geri dönüşüm yapma, çöpleri düzgün atma, ağaç dikme gibi öneriler sunulmuştur. Öğrenciler bu fikirleri hayata geçirme konusunda cesaretlendirilmiş okulda veya okul dışında çevre dostu projelere katılmaları teşvik edilmiştir.

Son olarak etkinliği değerlendirmek için öğrencilerden dönütler alınmıştır. Ne öğrendiklerini, neleri beğendiklerini veya daha fazla öğrenmek istedikleri sorulmuştur.

Gözlemci değerlendirmesi şu şekildedir;

Öğrencilerin film ve belgesele ilgileri çok yoğundu. İnsanların doğaya vermiş oldukları zararları izledikleri sahnelerde hüzünlendikleri gözlenmiştir. Bu tür bir etkinlik, çocukların çevre bilincini artırmalarına yardımcı olabilmekte ve doğanın korunması konusundaki sorumluluklarını daha iyi anlamalarına katkıda bulunabilmektedir. Aynı zamanda bu tür etkinlikler, çocuklara çevre sorunlarına duyarlı bireyler olma yolunda ilham verebilir. “İnsanların doğaya vermiş olduğu

zararlar ile ilgili film ve belgesel izletilip, öğrencilerle tartışma etkinliğinin yapılması" etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12. Etkinlik 3: İnsanların doğaya vermiş olduğu zararlar ile ilgili film ve belgesel izletilip, öğrencilerle tartışma etkinliğinin yapılması

4. Hafta: Uygulamanın dördüncü haftasında "Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır." kazanımı bağlamında öğretim planlanmış ve deney grubu ders planına göre işlenmiştir. Öğretmen bir sınıf gazetesi hazırlanacağını söylemiştir. Etkinliğin yönergesi daha önceden araştırmacı tarafından oluşturulup öğretmene verilmiştir. Bu yönergede aşağıda yer alan konu başlıklarına göre sınıf gazetesi oluşturulmuştur.

1. Etkinlik Amacını ve Konuyu Belirleme:

Öncelikle etkinliğin amacı, öğrencilere doğa ve çevre konularına duyarlılık kazandırmak, doğanın önemini anlamalarını sağlamak ve doğayı koruma sorumluluğuyla ilgili farkındalık yaratmak olarak belirlenmiştir.

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilerle bir araya gelinmiş doğa ve çevre koruma hakkında neler bildiklerini paylaşmaları istenmiştir. Bu konuşma, öğrencilerin daha fazla bilgi edinme ve farkındalık kazanma sürecine giriş yapmalarına yardımcı

olmuştur. Daha sonra sınıfın doğa ve çevre konularında bir gazete oluşturma fikri tartışılmıştır.

2. Gazete Başlıkları Seçimi:

Öğrencilerin, oluşturacakları gazetenin hangi konuları ele alacağı konusunda düşünmeye teşvik edilmiştir. Hava kirliliği, su kaynaklarının korunması, geri dönüşüm, doğal yaşamın korunması, insanların doğaya vermiş oldukları zararlar gibi konular başlık olarak seçilmiştir. Her öğrenciden kendi ilgi alanlarına göre bir veya birkaç başlık seçmeleri istenmiştir.

3. Proje Ekibi Oluşturma:

Sınıfta öğrencilerden oluşan proje ekipleri oluşturulmuştur. Bu ekipler, gazetenin yazımı, tasarımı, fotoğrafçılık ve düzenlemesi ile ilgilenmişlerdir. Her öğrenci ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre bu ekiplerde görev almıştır.

4. Araştırma ve Bilgi Toplama:

Öğrencilere, doğa koruma ve çevre konularında araştırma yapmaları ve bilgi toplamaları için rehberlik edilmiştir. Kitaplar, gazete haberleri ve internet gibi kaynakları kullanmışlardır. Öğrencilere, doğayı koruma ile ilgili güncel haberlere de göz atmaları önerilmiştir.

5. İçerik ve Yazım:

Öğrenciler, sınıf gazetesinde yer alacak yazılar, hikâyeler ve röportajlar yazmaları veya bulmaları teşvik edilmiştir. Bu yazılarda, doğa koruma, geri dönüşüm, enerji tasarrufu gibi çevre konularını ele alınmıştır. Yazıları okuma, düzeltme ve dilbilgisi hatalarını giderme konularında öğrencilere yardımcı olunmuştur.

6. Görsel İçerik ve Tasarım:

Öğrencilere, gazete için resimler, grafikler ve çizimler oluşturmaları veya uygun görsel içerikleri seçmeleri söylenmiştir.

7. Gazete Tasarımı:

Sınıf gazetesinin tasarımını yaparken öğrencilere yazıları ve görselleri yerleştirmeleri ve düzenlemeleri konusunda özgürlük tanınmıştır.

8. Gazete Sunumu ve Değerlendirme:

Her bir proje ekibi, oluşturdukları bölümü sınıfa sunmuşlardır. Seçtikleri konuları ve gazetenin içeriğini tanıtmışlardır. Sunum sonrası öğrencilere gazeteyi nasıl buldukları hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilere bu etkinlikle ilgili dönütler vermeleri için fırsat verilmiştir.

9. Okul Topluluğu ile Paylaşım:

Sınıf gazetesini okul topluluğu ve velilerle paylaşmak için bir tanıtım etkinliği düzenlenmiştir. Gazetenin amacını ve içeriğini sunmuşlardır.

Hazırlanan sınıf gazetesi üzerinde daha yaşanabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakları temiz tutmanın, ormanları korumanın, denizleri kirletmemenin, kâğıt, cam, plastik ve pil gibi geri dönüşümü yapılabilen maddeleri geri dönüşüm kutularına atmanın, suyu tasarruflu kullanmanın ve enerji tasarrufu yapmanın öneminden bahsedilmiştir.

Gözlemci notu;

Etkinliği tamamladıktan sonra öğrencilerle birlikte sınıf gazetesini değerlendirilmiştir. Öğrencilerden dönüt alarak fikirleri dinlenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilere çevre konularına dair farkındalık kazandırmak, yaratıcılıklarını kullanmalarını teşvik etmek ve doğanın korunmasının neden önemli olduğunu anlatmak için etkili bir yol olabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yazma, tasarım ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. “Doğayı korumaya yönelik farkındalık için sınıf gazetesi çıkarma” etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 13’te verilmiştir.

Şekil 13. Etkinlik 4: Doğayı korumaya yönelik farkındalık için sınıf gazetesi çıkarma etkinliği

5. Hafta: Uygulamanın beşinci haftasında "İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar." kazanımı çerçevesinde çöp diye atılan plastik, cam ve kağıt atıkların dönüştürülebileceğini ve bunun hem doğaya hem de canlılara faydası vurgulanır. Bu kapsamda Etkinlik 5 yapılmıştır.

Etkinlik 5: Geri dönüşüm kutuları tasarlama. Toplanan kâğıtlarla bir iyilik fonu oluşturma.

Bu etkinliğin amacı, öğrencilere geri dönüşümün önemini anlatmak, doğa ve çevreyi korumaya katkı sunan bir ürün ortaya koymak ve çevre bilincini artırmaktır. Etkinliğe başlamadan önce, öğrencilerle geri dönüşümün neden önemli olduğu ve çevreye nasıl yardımcı olduğu tartışılmıştır. Öğrencilere şu bilgiler anlatılmıştır.

Geri dönüşüm, çevremiz ve sürdürülebilir geleceğimiz için büyük bir öneme sahip olan bir uygulamadır. Bu süreç, kullanılmış malzemelerin veya atıkların toplanması, işlenmesi ve tekrar kullanılabilir ürünlere dönüştürülmesini içerir. Peki, neden geri dönüşüm bu kadar önemlidir? sorusuyla düşünmeleri ve fikir üretmeleri sağlanmıştır. Geri dönüşüm doğal kaynakların korunmasına yardımcı olur. Yeni ürünlerin üretimi için gerekli olan hammaddeye olan ihtiyacı azaltır. Örneğin, geri dönüştürülen kağıt, daha fazla ağaç kesimine gerek duyulmasını engeller. Ayrıca, enerji ve su gibi kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar. Geri dönüşüm enerji tasarrufuna katkıda bulunur. Yeni ürünlerin üretilmesi, malzeme işlenmesi ve taşınması, oldukça fazla enerji gerektirir. Ancak geri dönüşüm, bu işlemlerde ihtiyaç duyulan enerji miktarını azaltır. Örneğin, geri dönüştürülmüş demirlerin eritilmesi, yeni demir üretimine göre çok daha az enerji gerektirir. Geri dönüşüm atık miktarını azaltır. Daha fazla geri dönüşüm demek, çöplüklerin daha yavaş dolmasına ve yeni çöp depolama alanlarına ihtiyaç duyulmamasına yol açar. Atık miktarının azalması çevre açısından olumlu bir etki yaratır. Geri dönüşüm çevresel kirliliği azaltır. Atıkların çöplüklerde depolanması veya yakılması, toprak ve hava kirliliğine yol açabilir. Ancak geri dönüşüm, bu tür çevresel etkileri en aza indirir. Geri dönüşüm atıkların yeniden kullanılmasına olanak tanır. Eski eşyaların veya malzemelerin yeni ve kullanışlı ürünlere dönüştürülmesi, ekonomiye katkı sağlayabilir. Ayrıca, geri dönüştürülmüş ürünlerin talebi, iş yaratır. Geri dönüşüm çevre bilinci ve sorumluluğu teşvik eder. Geri dönüşüm, insanlara çevrelerine karşı daha sorumlu davranma alışkanlığı kazandırır. Ayrıca, okullar ve toplumlar arasında çevre konularına dikkat çekmeye yardımcı olur.

Sonuç olarak, geri dönüşüm, çevre ve doğanın korunması için kritik bir uygulamadır. Doğal kaynakların korunması, enerji tasarrufu, atık miktarının azalması, çevresel kirliliğin azalması, ekonomik faydalar ve çevre bilinci kazanımı gibi bir dizi avantaj sunar. Her bireyin bu önemli uygulamaya katkıda bulunması, daha temiz ve sağlıklı bir geleceğe doğru atılan bir adım olacaktır. Bu bilgilendirmeden sonra farklı malzemelerin geri dönüştürülebilir olduğu ve geri dönüşümün atık miktarını azalttığı

açıklanmıştır. Öğrencilere tasarımlarını geri dönüşüm malzemeleriyle (örneğin, boş karton kutular, ayakkabı kutuları, küçük metal kutular, kullanılmış plastik şişeler vb.) yapabilecekleri anlatılmıştır. Farkındalık oluşturmak ve geri dönüşüm sembollerini kavratmak amacıyla geri dönüşüm sembollerini gösteren resimler veya çıkartmalar kullanmaları istenmiştir. Öğrencilere hangi tür atıkları toplamak istediklerini düşünmeleri ve tasarlayacakları kutuların amaçlarını (kağıt, plastik, cam veya metal geri dönüşüm kutuları) belirlemeleri istenmiştir. Her öğrenci veya grup, tasarladıkları kutuların dış yüzeyini süsleyebileceği söylenmiştir. Renkli kağıt, karton, dergiler veya boya kullanarak kutuların iç ve dış kısımlarını süslemeleri teşvik edilmiştir. Tasarladıkları kutuların iç ve dış süslemelerini tamamladıktan sonra her öğrenci veya grup kendi geri dönüşüm kutusunu inşa etmiştir. Öğrenciler, her kutuya uygun atık türlerini temsil eden etiketler veya resimler eklemişlerdir. Kutuları renklendirmek ve üzerine "Kağıt," "Plastik," "Cam", "Atık Pil" vb. yazmak, hangi malzemelerin nereye atılması gerektiğini açıklamıştır.

Her öğrenci veya grup tasarladıkları geri dönüşüm kutusunu sınıfa tanıtmış ve kutuların nasıl kullanılacağını anlatmıştır. Kutuların uygun yerlere yerleştirilmesi gerektiğini ve arkadaşlarının bu kutuları nasıl kullanacaklarını açıklamışlardır.

Geri dönüşüm bilincinin sürekli olarak geliştirilmesi için öğrencilere geri dönüşümün önemi sürekli olarak hatırlatılmış ve atıkların doğru bir şekilde ayrılmasına yardımcı olunmuştur.

Gözlemci değerlendirmesi şu şekildedir;

Bu etkinlik, öğrencilere geri dönüşümün önemini anlatırken aynı zamanda yaratıcılıklarını kullanmalarına ve el becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğrencilerin tasarladıkları kutular, okulun veya sınıfın geri dönüşüm programına katkı sağlayarak çevre bilincini artırabilir. "Geri dönüşüm kutuları tasarlama. Toplanan kâğıtlarla bir iyilik fonu oluşturma" etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 14'te verilmiştir.

Şekil 14. Etkinlik 5: Sokak hayvanlarına yardım: Geri dönüşümden iyilik fonu

Geri dönüşümün çevre için sağladığı faydaların yanı sıra önem verilmesi gereken bir gerçekte şudur: geri dönüşüm aynı zamanda toplumumuzda ve özellikle de sokakta yaşayan hayvanlar için harika bir yardım kaynağı olabilmektedir. Sokak hayvanlarının yaşam koşulları ve beslenme ihtiyaçları düşünüldüğünde, geri dönüşüm kağıtlarının toplanması ve bununla iyilik fonu oluşturulması büyük bir anlam taşımaktadır. Bu etkinlikte öğrencilerin bunu nasıl başardığını anlatacağız.

İlk adım, deney grubu öğrencilerinin öğrenciler ve öğretmenler arasında bir geri dönüşüm kampanyası başlatmalarıyla başlamıştır. Okulda her sınıfa özel bir geri dönüşüm kutusu yerleştirilerek öğrencilerin kağıt atıklarını buraya atmaları teşvik edilmiştir. Deney grubu öğrencileri sınıflarına kendi tasarladıkları geri dönüşüm kutularından seçtiklerini koymuşlardır. Ayrıca, toplanan geri dönüşümün sokak

hayvanları için bir fona dönüştürüleceğini ve nasıl kullanılacağını anlatan broşürler veya panolar hazırlanmıştır. Öğrenciler evlerinde, komşularında ve çevrelerindeki iş yerlerinde atık kağıtları toplamaya çalışmışlardır. Bunu isteyerek, gönüllü yapmışlardır. Ayrıca aldığımız haberlerle sadece kağıt toplamamışlar bunun yanında amaçlarını ve geri dönüşümün önemini de anlatmışlardır. Geri dönüşüm kağıtları topladıktan sonra, bunlar yerel bir geri dönüşüm tesisine satılmıştır. Bu noktada, bu kazanılan parayı bir iyilik fonu haline getirmek için öğrencilerle birlikte karar alınmıştır. Öğrenciler sokak hayvanları için yardım sağlamak istediklerini belirlemişlerdir. Atık kağıtların geri dönüşümünden elde edilen para bu hayvanların bakımı ve beslenmesi için kullanılmıştır.

Bu süreç boyunca öğrencilere, topluma ve ailelere sokak hayvanlarının önemi ve korunması gerektiğini anlatmak çok önemli görülmektedir. Etkinlik aracılığıyla sokak hayvanları hakkında farkındalık yaratmak için çaba sarf edilmiştir. Öğrencilere sokak hayvanlarına nasıl yardım edebilecekleri ve onları nasıl koruyabilecekleri öğretilmeye çalışılmıştır.

Geri dönüşüm kağıtları ile oluşturulan bu iyilik fonu, sadece çevreye değil, aynı zamanda toplumdaki daha savunmasız olan canlılara yardım etmek için harika bir fırsat olmuştur. Öğrencilerin çevre bilinci kazanmasının yanı sıra empati ve toplumsal sorumluluk duygularını geliştirmelerine yardımcı olunduğu varsayılmaktadır. Sokak hayvanlarına yapılan bu tür yardımların, öğrencilere hayatta daha büyük bir amaç ve etki yaratma fırsatları sunacağına inanılmaktadır.

Bu projenin başarısı, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin işbirliği yapmasına dayanmaktadır. Hep birlikte, sokak hayvanlarının yaşamlarını bir nebze de olsa iyileştirmek ve onları korumak için önemli bir adım atmaya çalışılmıştır.

İyi bir neden için geri dönüşüm kağıtlarını toplayarak, yakın çevremizde bir fark yaratmaya çalışılmıştır. Deney grubu okullarında iyilik fonu oluşturulduktan sonra, düzenli aralıklarla bu fonu kullanarak sokak hayvanları için yiyecek ve bakım malzemeleri alımına devam edilmektedir. “Toplanan kağıtlarla bir iyilik fonu oluşturma (sokak hayvanları için mama alınıp onları besleme)” etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 15’te verilmiştir.

Şekil 15. Etkinlik 5: Toplanan kağıtlarla bir iyilik fonu oluşturma (sokak hayvanları için mama alınıp onları besleme)

6. Hafta: Uygulamanın altıncı haftasında "Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir." kazanımı çerçevesinde öğretim planlamıştır. Öğrencilere doğanın önemini anlatarak, onları doğaya ve çevreye daha fazla saygılı ve sorumlu bir şekilde yaklaşmaya teşvik etmek amacıyla öğretim planlanmıştır. Bu kapsamda Etkinlik 6 yapılmıştır.

Etkinlik 6:

İlkokul düzeyinde, öğrencilere doğayı korumanın, çevre temizliğinin ve geri dönüşümün önemi hakkında farkındalık yaratmak için afişler hazırlatılmıştır. Öğrenciler hazırladıkları afişleri diğer öğrencilere sunmuşlardır. Farkındalık oluşturmak için etkinliğin başlangıcında, öğrencilere doğanın neden korunması gerektiği hakkında bilgi vermek için sınıf içi bir konuşma yapılmıştır. Basit bir dil kullanarak, doğanın insanlar için neden önemli olduğu, temiz hava, su ve gıda kaynaklarının nasıl korunacağını ve vahşi yaşamın korunmasının ne kadar kıymetli olduğu anlatılmıştır. Ayrıca, çevreyi kirletmenin doğaya verdiği zararlar ve bunun sonuçları anlatılmıştır.

Öğrencilere doğayı koruma, çevre temizliği, su tasarrufu, enerji tasarrufu, çevre kirliliği ve geri dönüşüm ile ilgili konularda afişler hazırlamaları için görev verilmiştir. Her öğrenci kendi afişini tasarlayacak ve üzerine çizimler yapacak veya kesip yapıştırma teknikleriyle görseller ekleyecektir. Afişlerin renkli ve dikkat çekici olmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilere afişlerini hazırlarken doğa ve çevre ile ilgili bilgi toplamaları istenmiştir. Gazete ve dergilerden yararlanmaları veya internet üzerinden güvenilir kaynaklardan bilgi edinmeleri için rehberlik edilmiştir. Her öğrencinin afişinde en az bir çevre dostu alışkanlık veya geri dönüşüm bilgisi içermesi gerektiği belirtilmiştir. Her afişin bir net mesajı olması sağlanmıştır. Öğrencilere, afişlerinde önemli bir mesajı net ve basit bir şekilde ifade etmeleri söylenmiştir. Mesajlar, “Doğayı Koru!”, “Çevremizi Temiz Tutalım!” veya “Geri Dönüşüm Yap, Geleceğe Katkıda Bulun!” gibi basit ve etkili olmuştur.

Öğrenciler afişlerini tamamladığında, sınıf içi bir sunum düzenlemeleri sağlanmıştır. Her öğrenci sınıf arkadaşlarına afişlerini ve içerdikleri bilgileri tanıtmıştır. Bu sunumlar sırasında öğrencilerin neden doğanın korunmasının önemli olduğu ve neler yapabileceklerini açıklamaları sağlanmıştır. Afişler okulun panolar bölümünde her sınıf ayrı ayrı davet edilerek deney grubu öğrencilerinin anlatımıyla sergilenmiştir. Diğer öğrencilere ve öğretmenlerine bu önemli konularda bilgi verme fırsatları olmuş, sorulan soruları cevaplamışlardır. Öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri sunumlarından etkilendiklerini, çok güzel hazırladıklarını belirtmiş ve tebrik etmişlerdir.

Gözlemci değerlendirmesi şu şekildedir;

Bu etkinlik, öğrencilerin hem yaratıcılıklarını geliştirmelerine hem de çevre konularına duyarlı bireyler olarak büyümelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, çevre koruma konusundaki sorumluluklarını ve görevlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. İlkokul öğrencilerine bu tür etkinliklerle çevre bilincini aşılamak, gelecekte doğayı koruma ve sürdürülebilirlik konularında daha bilinçli vatandaşlar yetiştirmeye katkı sağlayacaktır. "Doğayı korumanın önemi, Çevre temizliği ve geri dönüşümün önemini anlatan afişler hazırlanması ve okuldaki diğer öğrencilere sunulması" etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 16'da verilmiştir.

Şekil 16. Etkinlik 6: Doğayı korumanın önemi, çevre temizliği ve geri dönüşümün önemini anlatan afişler hazırlanması ve okuldaki diğer öğrencilere sunulması

7. hafta: Uygulamanın yedinci haftasında "Doğayı korumanın gerektiğini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder." kazanımı çerçevesinde öğretim planı yapılmıştır. Bu amaçla Etkinlik 7 yapılmıştır.

Etkinlik 7: Münazara

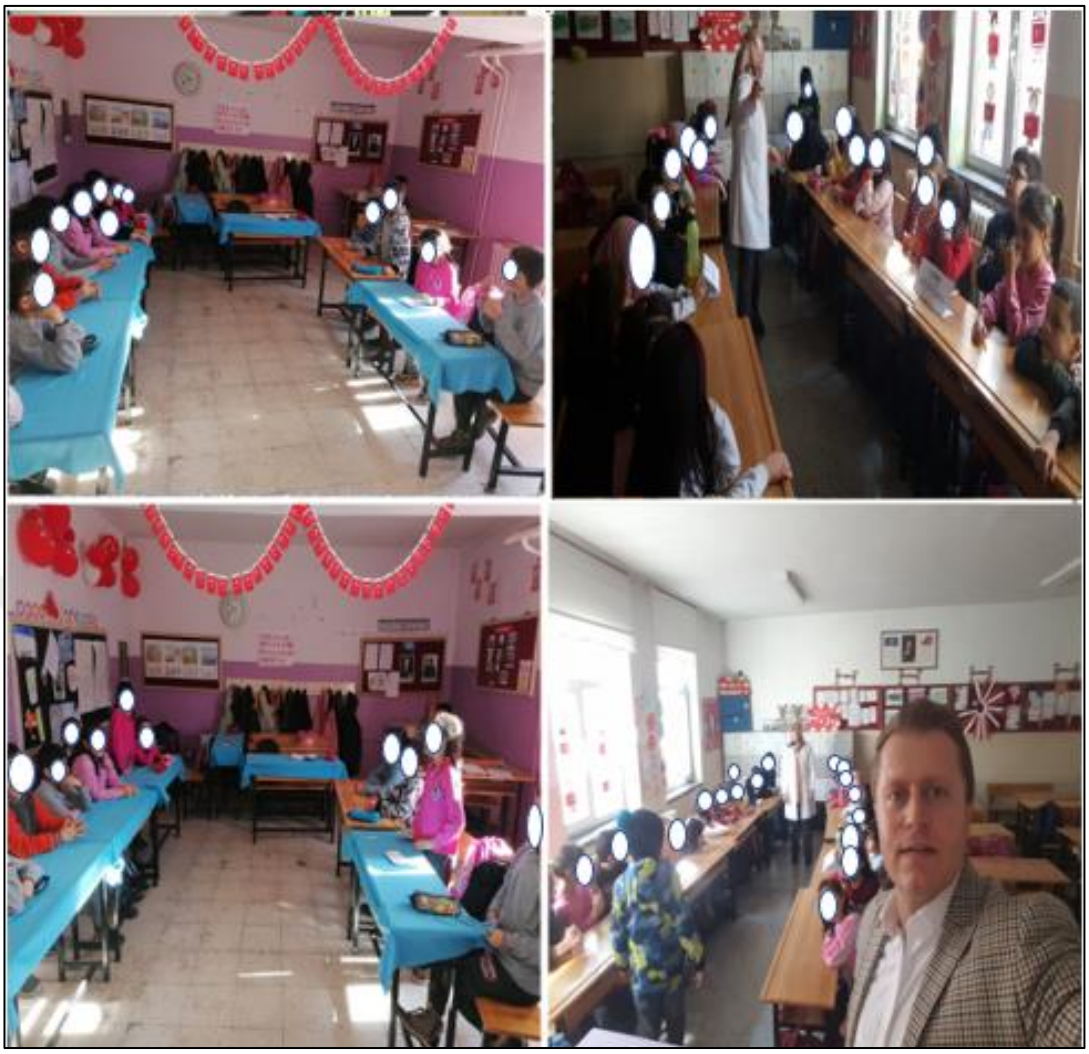
Öğrenciler için doğayı korumanın gerekliliğini anlatan bir münazara etkinliği, öğrencilere doğa ve çevre konularında farkındalık kazandırmak, düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmek için bir yol olabilmektedir.

Öğrencilere önce münazaranın ne olduğu, "Münazara, iki veya daha fazla tarafın bir konu hakkında farklı görüşlerini savunduğu ve bir jüri veya izleyici kitlesi önünde argümanlarını sunmaya çalıştığı yapılandırılmış bir tartışma türüdür." anlatılmıştır.

Münazara yapmak için ilk olarak konu seçmeleri gerektiği anlatılmıştır. Öğrenciler ilkokul 3. sınıf düzeyinde oldukları için "Ağaçları kesmeli miyiz?" konusunu seçmişlerdir. Sonra takım oluşturmaları istenmiştir. Münazara sırasında hangi takımın hangi görüşü savunacağı belirlenmiştir. Bir takım "Ağaçları kesmeliyiz" konusunu savunurken diğer takım "Ağaçları kesmemeliyiz" konusunu savunmuştur.

Münazaranın ne olduğu, nasıl yapıldığı ve kuralları öğrencilere anlatılmıştır. Takımlar ve konular belirlenmiştir. Araştırma ve hazırlık yapmaları için iki gün süre verilmiştir. Sınıf içerisinde münazara etkinliği için bir konuşma alanı düzenlenmiştir. Her takımın sırayla görüşlerini sunması ve karşı takımın görüşlerine cevap vermesi sağlanmıştır. Münazara sonrası öğrencilerle birlikte tartışma yapılarak hangi görüşün daha etkili olduğu ve nedeni analiz edilmiştir. Münazara sonunda katılan tüm öğrenciler tebrik edilmiştir.

Gözlemci değerlendirmesi şu şekildedir;
Münazara etkinliğinde, öğrencilerin düşünme, iletişim ve tartışma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Doğanın korunmasının neden önemli olduğunu anlamalarına da yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda çevre bilincini artırma ve doğaya daha fazla saygı gösterme konularında farkındalık yaratmak için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. "Münazara" etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 17'de verilmiştir.



Şekil 17. Etkinlik 7: Münazara etkinliği

3.7.4. Kontrol grubu uygulamaları. Kontrol grubundaki konular, MÖY'ye göre oluşturulan planlar doğrultusunda işlenmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen doğayı koruma yaşam becerisi etkinliklerinin hiçbiri burada kullanılmamıştır. Ders planları, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 eğitim-öğretim yılında yayımlanan ilköğretim HBÖP'deki kazanımları göz önüne alarak oluşturulmuştur. Ders faaliyetleri, kontrol grubu için düzenlenen ders planlarına uygun olarak sınıfların kendi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubu örnek bir ders işlenişi

Derste "geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir" kazanımı işlenecektir. Öğretmen, bu ders için sınıfa geri dönüşümden üretilmiş defter, plastik kaplar, yağmurluk vb. eşyalar getirmiştir.

Öğretmen, getirdiği materyalleri öğrencilere göstermiştir. Bu ürünlerin geri dönüşüm ile üretildiğini söylemiştir. Böylece geri dönüşüme öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bu süreçten sonra öğrencilere kırılan camları, şişeleri, evdeki plastikleri, kâğıtları nasıl değerlendiriyorsunuz? sorularını sormuştur. Öğrencilerin cevaplarını vermelerinden sonra hayat bilgisi ders kitabı (Dizin Yayınları) 176. sayfayı açmalarını istemiştir. Kitabın bu bölümündeki resim üzerine dikkatlerini çekmiştir. Resimde neler görüyorsunuz? sorusunu sormuştur. Resimde gördüklerini birkaç cümle ile ifade ettikten sonra cam şişelerle konuşan çocuğun neler söyleyebileceğini tahmin etmelerini istemiştir. Öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra 176 ve 177 sayfadaki bölümü (Ek 13) öğrencileri tahtaya çıkararak okutmuştur. Bu parçada geçen "serüven" kelimesine dikkat çekmiştir. Bu kelimenin anlamını sözlükten buldurup birkaç öğrenciye okutmuş, ders kitabı 177'deki geri dönüşümü olan maddelerin hangi serüvenleri yaşadığını öğrencilerle tartışmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra görseldeki geri dönüşümü yapılan maddelerin neler olduğu sorusunu sormuştur. Cevaplar alındıktan sonra tahtaya kâğıt, plastik, cam ve pil kutularını çizmiştir. Bu maddelerin geri dönüşümü olduğunu vurgulamıştır. Konu ile ilgili akıllı tahtadan kâğıt, plastik, cam ve pil geri dönüşüm kutularının fotoğraflarını göstererek her birinin geri dönüşüm kutusunun farklı renkte olduğunu vurgulamıştır. Geri dönüşüm ile ilgili farkındalık kazandırmak için 178. sayfadaki 1.etkinliği (Ek 13) öğrenciye okutmuştur. Birinci etkinlikteki geri dönüşüm ile ilgili kelimeleri kullanarak bir hikâye yazmalarını söylemiştir. Öğrencilerin hikâyeyi yazmaları için süre vermiştir. Süre bittikten sonra isteyen öğrencilerden başlayarak hikâyeleri okutmuştur. Öğrencilerin en çok beğendiği hikâyeyi sınıf panosuna asmıştır. Bu sürecin ardından geri dönüşümün önemi ile ilgili bir slogan yazmalarını istemiştir. Sloganları tahtaya yazdırıp okutmuştur. Öğrencilere 5. hafta çalışma kağıdını dağıttıktan sonra tahtaya da yansıtmıştır. İlgili fotoğraf Şekil 18'de verilmiştir.

Şekil 18. 5. Hafta çalışma kağıdı kontrol grubu öğrencileri tarafından cevaplandırılırken

Öğrenciler, çalışma kâğıdını sırayla tahtada cevaplandırmışlardır. Tahtada cevaplandırma yapıldığı sırada, öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmişlerdir. Çalışma kâğıtlarının tamamının cevaplandırılmasıyla birlikte öğretmen, ilgili kazanıma ait dersi tamamlamıştır. Kontrol grubunun tüm dersleri, araştırmacı tarafından gözlemlenerek plana uygunluğu kontrol edilmiştir. Deney gruplarında kullanılan bütün çalışma kâğıtları, kontrol gruplarında da aynı biçimde kullanılmıştır. Bu süreç içinde, hem deney hem de kontrol gruplarına ne çalışma kâğıtlarından ne de başka bir kaynaktan ödev verilmemiştir.

Araştırma süreci boyunca, kontrol grubu sınıf öğretmenleri bilgilendirilerek, okullardaki sergi ve etkinliklerden kontrol grubu fark edilmeden ayrı tutulmuştur. Araştırma sürecinin sonunda, kontrol grubundaki öğrencilerin etkinliklere katılımı ve telafileri yapılan kalıcılık testlerinden sonra sağlanmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, iki ana boyutta gerçekleştirilmiştir. İlk bölümde, nicel veri analizi yapılmış olup bilgi puanları, tutum puanları ve kalıcılık puanlarındaki değişim incelenmiştir. İkinci kısımda ise, öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizini içeren nitel veri analizi yer almaktadır.

3.8.1. Nicel verilerin analizi. Araştırma kapsamında geliştirilen EE'nin, özellikle doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin bilgi, tutum ve kalıcılık düzeylerine etkisi incelenmiş ve araştırmanın alt problemlerine yönelik kurulan hipotezlerin test edilmesi için elde edilen veriler istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin kolektif ÇKBS, ÇTS ve ÇKBK bağımlı değişkenlerine etkisi MANCOVA ve devamında ANCOVA teknikleri ile analiz edilmiştir. Veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3.8.1.1. Betimsel analiz. Verilerin analizinde betimsel istatistik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ÇKBT ve ÇT uygulamalarından elde ettikleri puanlarının ortalama, mod, medyan, standart sapma, çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) ranj, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Gruplara ilişkin bulunan değerler karşılaştırılmıştır.

3.8.1.2. Çıkarımsal analiz. Araştırmada çıkarımsal istatistik olarak MANCOVA ve ANCOVA teknikleri kullanılmıştır. MANCOVA analizi bağımsız değişkenlerin (ÖY, ÇKBÖ ve ÇTÖ) bağımlı değişkenler (ÇKBS, ÇTS ve ÇKBK) üzerindeki etkisini bütün gruplarda sabitleyerek, söz konusu bağımsız değişkenin tek başına etkisini ortaya çıkarmaktadır. Çalışmanın problemlerine göre kurulan hipotezler MANCOVA ve sonrasında ANCOVA analizleri yapılarak test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim yöntemlerinin ÇKBS, ÇTS ve ÇKBK üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar yorumlanırken istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlılık dikkate alınmış ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde uygulanan testler ve analizlerin sonuçları "Bulgular" bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.8.2. Nitel veri analizi. Nitel analiz, veri setinde doğrudan gözlemlenmeyen ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yöntemiyle temaların belirlenip bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılma sürecini ifade etmektedir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Nitel çalışmalarda farklı analiz teknikleri bulunsa da, genellikle betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada, doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi ile verilerin tanımlanması ve içindeki gerçekleri ortaya çıkarma hedeflenmektedir (Gülbahar ve Alper, 2009). Toplanan verileri açıklayabilen, anlamlandırabilen; kavramlara, temalara ve bu temalar arasındaki ilişkilere ulaşma amaçlanmıştır. Nitelenmiş araştırma verileri, gözlem ve görüşme gibi tekniklerle toplanabilir. Bu çalışmada, nicel verilere destek olmak için nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşmelere başvurulmuş ve katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonuçları analiz edilmiştir.

3.8.2.1. Görüşme analizi. Araştırmada, öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizinde elde edilen verilerin temelini açıklamak için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Görüşmelerin metin haline getirilmesinin ardından elde edilen veriler, sıklık değerleri ve ortaya çıkan temalara göre sınıflandırılmıştır. Bu veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Krippendorff (2004) ve Miles ve Huberman (2016), içerik analizini, metinlerden geçerli ve tekrarlanabilir bağlamlar oluşturulan bir teknik olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, içerik analizinin temel unsuru, elde edilen verilerin sayısallaştırılmasıdır. Görüşmelerden elde edilen verilerin transkripsiyonu tamamlandıktan sonra, bu verilere dayalı kodlarla sıklık tabloları oluşturulmuştur. Berg ve Lune (2012), içerik analizini tamamlamak için kod tablolarının önemini vurgulamaktadır. İlk kodlama araştırmacı tarafından yapılmış, ardından iki hafta sonra ikinci bir kodlama gerçekleştirilmiş ve kodlamalar arasındaki uyum kontrol edilmiştir. Son olarak, elde edilen kodlar başka bir kodlayıcı tarafından kontrol edilmiş ve kodların doğruluğu teyit edilmiştir. Bu kodlardan temalar türetilmiş ve iki kodlayıcı tarafından kod-tema gruplandırması yapılmıştır.

Miles ve Huberman (1994) tarafından öne sürülen "Güvenirlik Katsayısı = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak, kodlayıcılar arasındaki kodlamanın güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde toplamda 36

kod elde edilmiştir. Bu aşamada, hem ön kodlama hem de yeniden kodlama güvenirliği için kodlayıcılar arasındaki güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.

Ön kodlamada elde edilen görüş birliği sayısı 32 olarak belirlenirken, yeniden yapılan kodlamada bu sayı 36 olarak tespit edilmiştir. Görüş ayrılığı ise 4 olarak saptanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranı "32/(32 + 4)*100 =89%" olarak bulunmuştur. Görüş ayrılığı yaşanan 4 madde, kodlamayı gerçekleştiren iki araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilerek araştırmacılar arasında anlaşmaya varılmıştır. Elde edilen verilerin sınıflandırılması ise araştırmacıların ortak kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel alt problemlere yönelik bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Nicel Probleme Yönelik Betimsel ve Tahminsel İstatistiki Bulgular

4.1.1. Betimsel istatistik. Bu kısımda, deney ve kontrol gruplarının ÇKBÖ, ÇKBS, ÇKBK, ÇTÖ ve ÇTS testleriyle ilgili betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir. İlgili değişkenlere ait sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Gruplarının Çevre Koruma Bilgisi Testine ve Çevre Tutum Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikleri

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Ön-test	Son-test	Kalıcılık-testi	Ön-test	Son-test	Kalıcılık-testi
	Çevre Koruma Bilgisi Testi Puanları					
	ÇKBÖ	ÇKBS	ÇKBK	ÇKBÖ	ÇKBS	ÇKBK
N	40	40	40	39	39	39
Ort.	48,00	67,30	55,75	45,53	49,43	41,74
SS	12,77	17,90	13,22	17,32	18,99	13,90
Çarpıklık	,790	,237	,200	,356	,071	,142
Çarpıklık için std.hata	,377	,374	,374	,378	,378	,378
Basıklık	-,074	-,938	-,257	168	-,745	-,215
Basıklık için std. hata	,733	,733	,733	,741	,741	,741
Ranj	56,00	64,00	56,00	76,00	72,00	58,00
Minimum	24,00	36,00	26,00	4,00	12,00	12,00
Maksimum	80,00	100,00	82,00	80,00	84,00	70,00
	Çevre Tutum Ölçeği Puanları					
	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Ön-test	Son-test		Ön-test	Son-test	
	ÇTÖ	ÇTS		ÇTÖ	ÇTS	
N	40	40		39	39	
Ort.	50,45	73,97		48,94	61,05	
SS	14,65	15,48		16,00	16,92	
Çarpıklık	-,032	-,073		-,042	-,003	
Çarpıklık için std. hata	,374	,374		,378	,378	
Basıklık	-,413	-,727		-,710	-,686	
Basıklık için std. hata	,733	,733		,741	,741	
Ranj	59,00	55,00		57,00	67,00	
Minimum	20,00	45,00		19,00	31,00	
Maksimum	79,00	100,00		76,00	98,00	

Tablo 17 incelendiğinde; Deney grubu ÇKBÖ ortalaması 48,00 iken ÇKBS ortalaması 67,30'a; kontrol grubu ÇKBÖ ise 45,53'ten ÇKBS ortalaması 49,43'e yükselmiştir. Deney grubu ÇKBÖ ve ÇKBS arasındaki 19,30'luk farkın, kontrol grubu ÇKBÖ ve ÇKBS arasındaki 3,90'lık puan farkından betimsel olarak fazladır. Bu ÇKBÖ ve ÇKBS puan ortalamalarına bakılarak, deney grubunda EE kullanılmasının öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerileri konusundaki anlama düzeylerini artırmada betimsel olarak etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki ÇKBK ortalaması 55,75, kontrol grubundaki ise 41,74 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda, ÇKBS ile ÇKBK ortalamaları arasında yaklaşık 11,55 puanlık bir azalma gözlemlenirken, kontrol grubunda bu azalma yaklaşık 7,69 puan olarak belirlenmiştir.

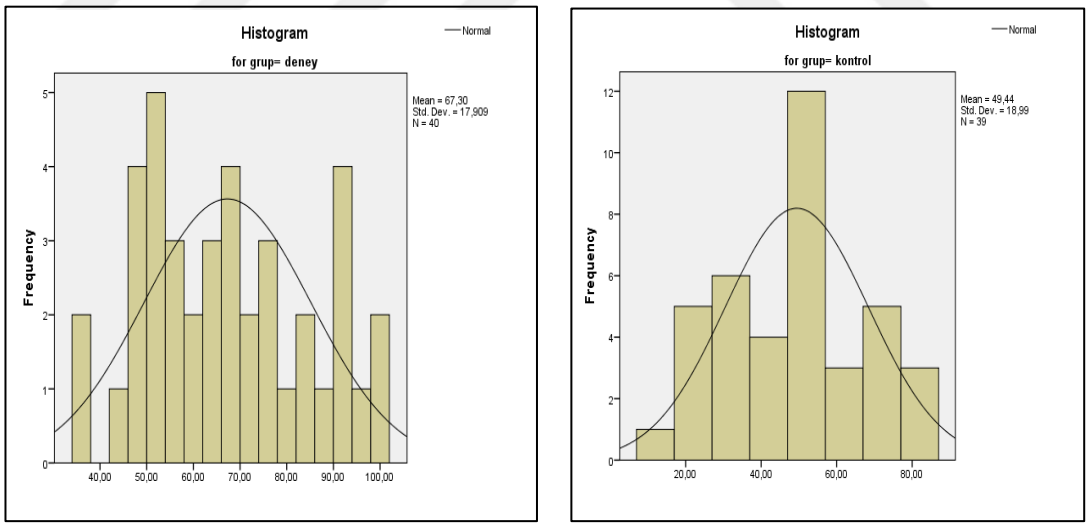
ÇT'den elde edilen verilere ait betimsel istatistik analiz sonuçlarına göre, uygulama öncesi grupların tutum puanları incelendiğinde, deney grubunun ÇTÖ ortalaması 50,45 ve kontrol grubunun ÇTÖ ortalaması 48,94 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun ÇTÖ ortalaması, kontrol grubununkinden 1,51 puan daha yüksektir.

Uygulama sonrasında deney grubunun ÇTS ortalaması 73,97 iken, kontrol grubunun ortalaması 61,05'e çıkmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasındaki ÇTS puanları farkı 12,92 olarak hesaplanmıştır. Betimleyici istatistik değerlerine göre, kontrol grubunda tutumlarında 12,11 puanlık bir artış görülürken, deney grubunda bu artış 23,52 puanlık olumlu bir etki göstermektedir.

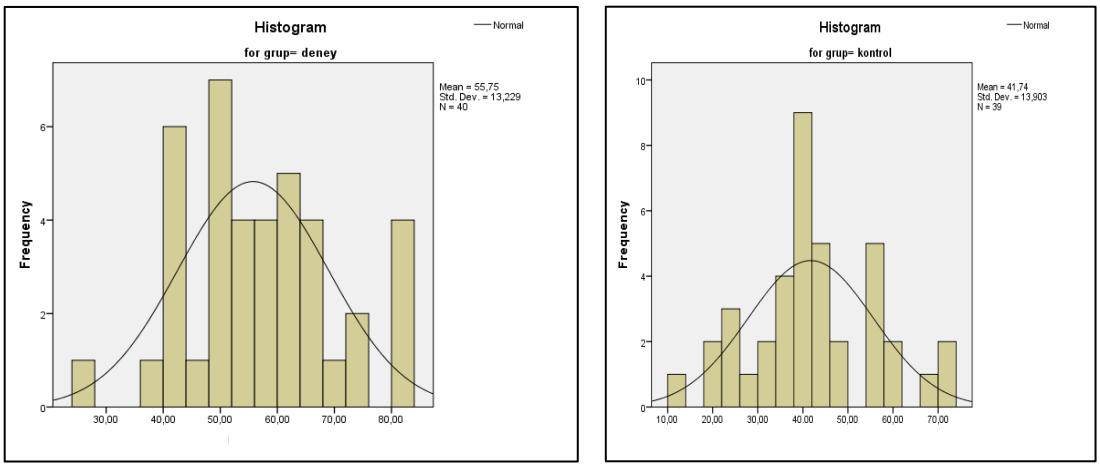
Araştırmalarda, verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmesidir. İdeal bir dağılımda, simetriklik ve basıklık sayısal göstergeleri olan çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması arzu edilir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölümünden elde edilen değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olması beklenir (Can, 2014). Tablo 17'ye bakıldığında, son testlere ait ilgili değerlerin ideal aralığın içinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, verilerin normal dağılıma daha yakın olduğunu ve çarpıklık ile basıklık açısından kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, veri setinin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ve analizlerin doğru bir şekilde yapılabileceğini işaret etmektedir.

Ayrıca, literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 (Büyüköztürk vd., 2018) hatta +2 ve -2 (George ve Mallery, 2003) sınırları içerisinde bulunmasının, normal değerlerden aşırı bir sapma göstermemesi gibi kabullenişlere rastlanmaktadır. Bu çalışmada da son testlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 sınırları içerisinde kalmıştır. Bu durum, verilerin normalliğe daha yakın olduğunu ve istatistiksel anlamda güvenilir olduğunu düşündürmektedir. Normallik değerlendirmesi için kullanılan diğer bir yöntem ise dağılımın histogram grafiğine bakmaktır. Can (2014), bu dağılımın görsel olarak simetrik bir çan eğrisine benzerlik göstermesinin normalliğin bir ölçütü olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Bu görsel analiz, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu destekleyebilir ve istatistiksel analizlerin geçerliğini artırabilir.

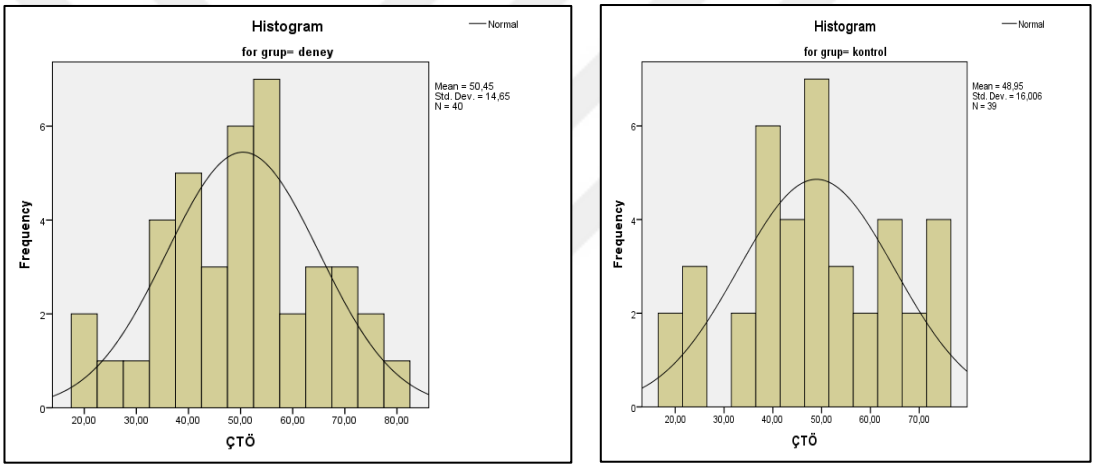
Yapılan bu çalışmada basıklık ve çarpıklık değerlerinin ÇKBÖ, ÇKBS, ÇKBK, ÇTÖ ve ÇTS için kabul edilebilir normallik sınırları içerisinde olduğu Tablo 17'de görülmektedir. Şekil 19, 20, 21 ve 22'de deney ve kontrol gruplarının ÇKBS, ÇKBK, ÇTÖ ve ÇTS bağımlı değişkenlerine ait verilerin normal dağılım altındaki histogramları verilmiştir.



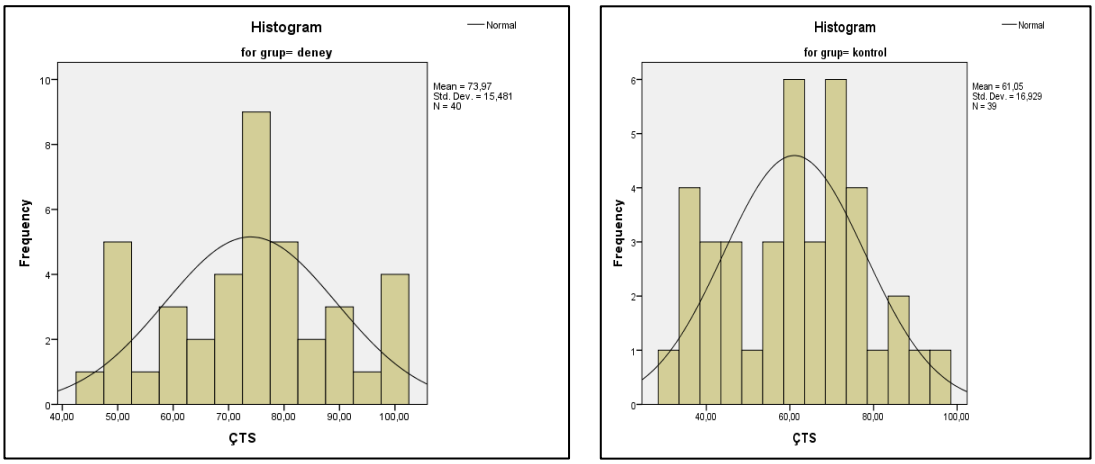
Şekil 19. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım eğrisi altındaki ÇKBS histogramları



Şekil 20. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım eğrisi altındaki ÇKBK histogramları



Şekil 21. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım eğrisi altındaki ÇTÖ histogramları



Şekil 22. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım eğrisi altındaki ÇTS histogramları

4.1.2. Tahminsel istatistik. Bu bölümde, eş değişkenlerin (kovaryatlar) tanımlanması, MANCOVA'nın ön koşullarının kontrol edilmesi, MANCOVA analizi ve hipotezlerin test edilmesi konuları ele alınacaktır.

4.1.2.1. Eş değişkenlerin belirlenmesi. Araştırmada bağımsız değişkenler ÇKBÖ ve ÇTÖ puanlarıdır. Bunun yanında ÇKBÖ ve ÇTÖ potansiyel eş değişken olarak öngörülmüştür. Bağımsız değişkenlerden ÇKBÖ bağımlı değişkenler olan ÇKBS ve ÇKBK ile ilişkilendirilmiştir. Bir diğer bağımsız değişken ÇTÖ bağımlı değişken olan ÇTS ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ÇKBÖ ile ÇKBS, ÇKBK ve ÇTÖ ile ÇTS arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Veri setindeki bir bağımsız değişkenin bir veya birden fazla bağımlı değişkenle ilişkilendirilmesi, bağımsız değişkenin analizlerde eş değişken olarak kullanılması için yeterli olarak kabul edilmektedir (Tinsley ve Brown, 2000; Izenman, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 18, ÇKBÖ ile ÇKBS, ÇKBK ve ÇTÖ ile ÇTS arasındaki korelasyonların anlamlılık testi sonucunu göstermektedir.

Tablo 18.

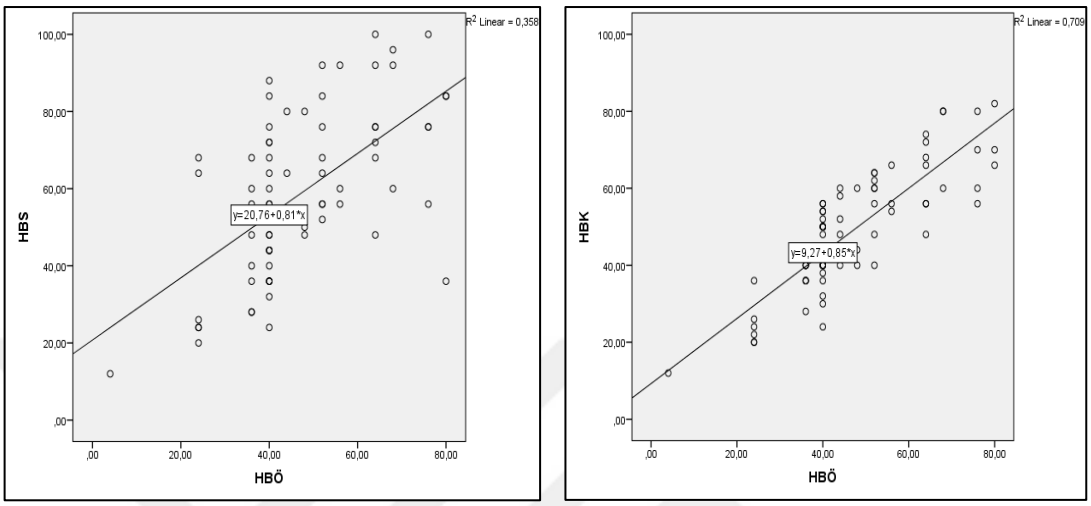
ÇKBÖ ile ÇKBS, ÇKBK ve ÇTÖ ile ÇTS Arasındaki Korelasyonların Anlamlılık Testi

Değişkenler	Korelasyon Katsayıları		
	ÇKBS	ÇKBK	ÇTS
ÇKBÖ	,598**	,842**	,036
ÇTÖ	-,118	-,069	,897**

* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

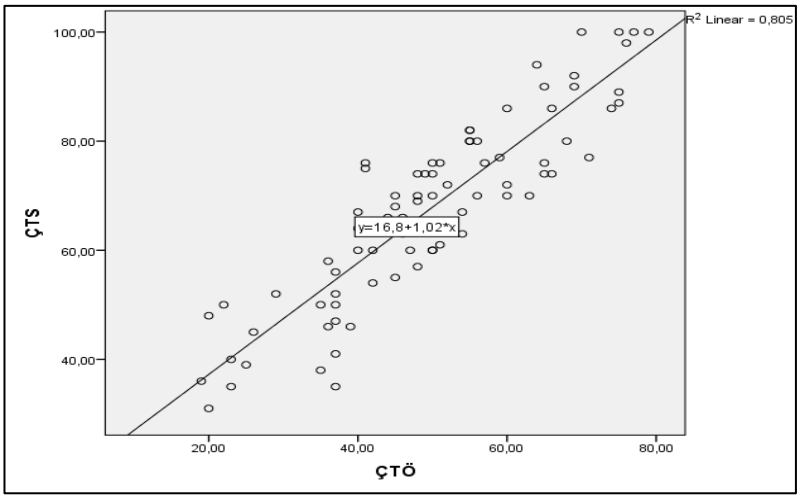
Tablo 18'in gösterdiği gibi, ÇKBÖ ile ÇKBS (r=0,589, p<0,01), ÇKBÖ ile ÇKBK (r=0,842, p<0,01) ve ÇTÖ ile ÇTS (r=0,897, p<0,01) arasında anlamlı ilişkiler vardır. Bu bulgu, ÇKBÖ ve ÇTÖ değişkenlerinin analizin eş değişkenleri olduğunu, ardından yapılacak MANCOVA ve bunu takip eden ANCOVA analizlerine eş değişken olarak dahil edileceğini göstermektedir. Bununla birlikte ÇKBÖ bağımsız değişkeninin

ÇKBS ve ÇKBK bağımlı değişkenleri arasındaki ve ÇTÖ bağımsız değişkeninin ÇTS bağımlı değişkeni arasındaki ilişkiyi görmek için saçılma grafikleri incelenmiştir. İlgili grafikler Şekil 23 ve Şekil 24'te verilmiştir.



Şekil 23. ÇKBÖ ile ÇKBS ve ÇKBK arasındaki saçılım grafikleri

Analizi yapılacak olan bağımlı değişkenler ile eş değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. Şekil 23'teki saçılım grafiğine bakıldığında ÇKBÖ ile ÇKBS ve ÇKBK arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu görülmektedir.



Şekil 24. ÇTÖ ile ÇTS arasındaki saçılım grafiği

Yukarıdaki saçılım grafiği incelendiğinde bağımlı değişken ÇTS ile eş değişken ÇTÖ arasındaki ilişki net bir şekilde doğrusaldır. Değişkenlerin birlikte değerlendirilebilmesi için analiz sürecine alınacak değişkenler arasında anlamlı

düzeyde doğrusal bir ilişki beklenir. Saçılma grafikleri gözden geçirildiğinde, ÇKBÖ ile ÇKBS arasında ve ayrıca ÇKBK ile ÇTÖ arasında doğrusal ilişkilerin olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.2.2. MANCOVA analizinin varsayımları. MANCOVA analizi için beş temel varsayım mevcuttur. Bu varsayımlar normallik, regresyon homojenliği, varyansların eşitliği, çoklu doğrusallık ve gözlemlerin bağımsızlığı şeklinde sıralanabilir (Cooley ve Lohnes, 1971). Her bir varsayım sırasıyla test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Normallik varsayımı, Bölüm 4.1.1'de belirtildiği gibi ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS'nin betimleyici istatistik değerleri incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir aralıklarda olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Şekil 19, 20, 21 ve Şekil 22'de yer alan histogramlar, ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS verilerinin deney ve kontrol grupları için normale yakın dağılımlar sergilediğini doğrulamaktadır.

Regresyon çizgisinin homojenliği, yöntemlerin etkisinin ortak değişkenler arasında değişmediğini ifade eder. İstatistiksel olarak, bağımlı bir değişkenin regresyon eğimi, grup üyeliğinin farklı değerleri üzerinde sabit olmalıdır (Geiser, 2010; Bartholomew, Steele, Moustaki ve Galbraith, 2008). Bu varsayımı test etmek amacıyla ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS bağımlı değişkenleri üzerinden Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonu (MRC) analizi gerçekleştirilmiştir. ÇKBS bağımlı değişkeni için yapılan Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonu Analizi sonuçları Tablo 19'da bulunmaktadır. Bu analiz için yeni etkileşim terimleri üretilmiştir. Grup üyeliğinin (ÖY), ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri ile ayrı ayrı çarpılmasıyla oluşturulan bu etkileşim terimleri, üç farklı bloğa yerleştirilmiştir. ÇKBS için eş değişkenler (ÇKBÖ ve ÇTÖ) Blok 1'e, grup üyeliği (ÖY) Blok 2'ye ve etkileşim terimleri (ÖY*ÇKBÖ*ÇTÖ) Blok 3'e eklenmiştir. Daha sonra R kare değişiminin anlamlılığı Enter yöntemiyle test edilmiştir.

Tablo 19.

ÇKBS İçin Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonunun (MRC) Regresyon Homojenitesi Analizi Sonuçları

Model	Değişim İstatistikleri				
	R^2 değişim	F değişim	df1	df2	Sig. F değişim
Blok 1	,362	21,569	2	76	,000
Blok 2	,158	24,617	1	75	,000
Blok 3	,016	2,492	1	74	,119

Tablo 19'dan çıkan sonuçlara göre, Blok 1, Blok 2 ve R2 değişimleri arasında anlamlı bir etkileşim tespit edilmemiştir (F(21,317)=2,492, p=0,119). Bu nedenle etkileşim terimi (Blok 3) çıkarılmıştır. Bu araştırma, ÇKBS için regresyon homojenliği varsayımını doğrulamıştır. Aynı analiz ÇKBK için yapıldığında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(120,281)=0,214, p=0,645). Bu durum, regresyon homojenliği varsayımının ÇKBK için de geçerli olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

ÇKBK İçin Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonunun (MRC) Regresyon Homojenitesi Analizi Sonuçları

Model	Değişim İstatistikleri				
	R^2 değişim	F değişim	df1	df2	Sig. F değişim
Blok 1	,709	92,738	2	76	,000
Blok 2	,157	88,059	1	75	,000
Blok 3	,000	,214	1	74	,645

Son olarak aynı analiz ÇTS için de yapılmış olup bunda da anlamlı bir fark bulunamamıştır (F(219,263)=0,055, p=0,815). Bu varsayımın ÇTS için de geçerli olduğu görülmüştür. Sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

ÇTS İçin Çok Değişkenli Regresyon Korelasyonunun (MRC) Regresyon Homojenitesi Analizi Sonuçları

Model	Değişim İstatistikleri				
	R^2 değişim	F değişim	df1	df2	Sig. F değişim
Blok 1	,819	171,653	2	76	,000
Blok 2	,103	99,579	1	75	,000
Blok 3	,000	,055	1	74	,815

Tablo 22, Box's Testi sonuçlarını içererek Kovaryans Matrislerinin Eşitliği üzerinde bilgi sağlamaktadır. Tablodan anlaşılacağı üzere, bağımlı değişkenlerin gözlenen kovaryans matrisleri gruplar arasında eşit değildir.

Tablo 22.

Kovaryans Matrislerinin Eşitliği için Box's Testi

Box's M	17,651
F	2,817
df1	6
df2	42879,754
Sig.	,010

Hair, Anderson, Tatham ve Black (1998) tarafından ifade edildiği üzere, grup sayılarının birbirine yakın olması durumunda (sayıca fazla olan gruptaki denek sayısının, küçük gruptaki denek sayısına oranının 1,5'in altında olması durumunda) bu varsayımın sağlanmamasının analiz sonuçları üzerinde önemli bir etkisinin olmayacağı belirtilmiştir. Bu çalışmada da, Tablo 17'de her iki grupta da örneklem sayıları birbirine oldukça yakındır; deney grubunda 40, kontrol grubunda 39 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayıları oranladığımızda (40/39=1,02), elde edilen sonuç 1,5'in çok altında bulunmaktadır. Bu durum, kovaryans matrisleri eşitliği varsayımının

sağlanmamasının bu çalışma için herhangi bir sorun oluşturmayacağı anlamına gelmektedir.

Hata varyanslarının eşitliği varsayımını kontrol etmek amacıyla Levene's testi yapılmıştır. ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS bağımlı değişkenleri için yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir. Tablo 23'e göre değişkenlere ilişkin anlamlı bir değer ortaya çıkmamıştır. Bu yüzden Levene's testi sonuçları hata varyanslarının eşitliği varsayımını desteklemektedir (p>0,05).

Tablo 23.

Hata Varyanslarının Eşitliği İçin Levene's Testi Sonuçları

	F	df1	df2	Sig.
ÇKBS	2,781	1	77	,099
ÇKBK	,544	1	77	,463
ÇTS	,318	1	77	,574

MANCOVA analizine ilişkin varsayımlardan bir diğeri çoklu bağlantı sorunu olmamasıdır. Bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon uygun seviyede olmalıdır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmaması için bu korelasyon 0,80'den küçük olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 24'te verildiği gibi ÇKBS ile ÇKBK arasındaki ilişki (r=0,775, p<0,01), ÇKBK ile ÇTS arasındaki ilişki (r=0,148, p<0,01), kritik değerin (0,80) altındadır. Bu sonuç çalışmada çoklu bağlantı probleminin bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 24.

Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyonların Anlamlılık Testi

Değişkenler	Korelasyon Katsayıları		
	ÇKBS	ÇKBK	ÇTS
ÇKBS	1	,775**	,080
ÇKBK	,775**	1	,148

* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

MANCOVA'ya ait son varsayım olan gözlem bağımsızlığı da araştırmacının yaptığı gözlemler ile kontrol altına alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınıflarda sınav ya da puan baskısı altında olmamalarına dikkat edilmiştir. Öğrenciler tüm test ve ölçekleri bireysel olarak başkalarının etkisi altına girmeden bitirmişlerdir. Gruplarda tüm ölçme araçlarının eşit şartlar altında tamamlanması sağlanmıştır. Bütün uygulamalar araştırmacının kontrolü altında bağımsız bir şekilde yürütülmüştür. Ayrıca, testlerin yönetimi tüm gruplarda araştırmacı tarafından standardize edilmiş bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

4.1.2.3. MANCOVA modeli. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler ÇKBÖ, ÇTÖ ve ÖY (Eğitsel Etkinlikler); bağımlı değişkenler ise ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS'dir. ÇKBÖ ve ÇTÖ aynı zamanda eş değişken olarak belirlenmiştir. Çalışmada EE'nin kolektif ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını bulmak için MANCOVA ve sonrasında ANCOVA analizleri yapılmıştır. MANCOVA analizine ait sonuçlar Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25.

Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Eta Kare	Gözlemlenen Güç
Intercept	,620	14,940	3	73	,000	,380	1
ÇKBÖ	,160	127,739	3	73	,000	840	1
ÇTÖ	,089	248,834	3	73	,000	,911	1
ÖY	,255	70,935	3	73	,000	,745	1

4.1.2.4. Yokluk hipotezi 1: Araştırmanın problemine ilişkin temel hipotez aşağıdaki gibi kurulmuştur.

"3. sınıf öğrencilerinin ÇKBÖ, ÇTÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin kolektif ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS ortalama puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur."

MANCOVA analizinin sonucuna yönelik olarak Tablo 25'e bakıldığında birinci yokluk hipotezinin ÖY (Eğitsel Etkinlikler) değişkeni için reddedildiği görülmektedir (λ=0,255, *p*=0,000). ÖY'nin kolektif ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS bağımlı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi çıkmıştır.

Deney gruplarında uygulanan EE'nin, kontrol gruplarında uygulanan MÖY'ye göre 3. sınıf öğrencilerinin kolektif ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS ortalamalarını anlamlı olarak etkilemiştir.

ÖY bağımsız değişkeninin her bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, MANCOVA testinin ardından kovaryans analizi olan ANCOVA testi uygulanmıştır. Tablo 26, ANCOVA analizinin istatistiksel sonuçlarını içermektedir.

Tablo 26.

Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler Toplamı	df	Ortalama kare	F	Sig.	Kısmi Eta Kare	Gözlemlenen Güç
Düzeltilmiş Model	ÇKBS	16898,272	3	5632,757	27,054	,000	,520	1
	ÇKBK	15632,452	3	5210,817	162,000	,000	,866	1
	ÇTS	21702,441	3	7234,147	296,061	,000	,922	1
Intercept	ÇKBS	2837,526	1	2837,526	13,628	,000	,154	,954
	ÇKBK	458,969	1	458,969	14,269	,000	,160	,962
	ÇTS	522,431	1	522,431	21,381	,000	,222	,995
ÇKBÖ	ÇKBS	9963,868	1	9963,868	47,856	,000	,390	1
	ÇKBK	11605,229	1	11605,229	360,798	,000	,828	1
	ÇTS	178,771	1	178,771	7,316	,008	,089	,761
ÇTÖ	ÇKBS	251,947	1	251,947	1,210	,275	,016	,192
	ÇKBK	5,898	1	5,898	,183	,670	,002	,071
	ÇTS	18403,454	1	18403,454	753,171	,000	,909	1
ÖY	ÇKBS	5125,504	1	5125,504	24,617	,000	,247	,998
	ÇKBK	2832,468	1	2832,468	88,059	,000	,540	1

	ÇTS	2433,167	1	2433,167	99,579	,000	,570	1
Hata	ÇKBS	15615,450	75	208,206				
	ÇKBK	2412,408	75	32,165				
	ÇTS	1832,596	75	24,435				
Toplam	ÇKBS	302696,000	79					
	ÇKBK	206452,000	79					
	ÇTS	384492,000	79					
Düzeltilmiş Toplam	ÇKBS	32513,722	78					
	ÇKBK	18044,861	78					
	ÇTS	23535,038	78					

4.1.2.5. Yokluk hipotezi 2: Araştırmanın ikinci hipotezi aşağıdaki gibi kurulmuştur. “3. sınıf öğrencilerinin ÇKBÖ, ÇTÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE’nin yalnızca ÇKBS ortalama puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.”

ANCOVA analizinin sonucuna ilişkin Tablo 26’ya bakıldığında hipotezin ÖY (Eğitsel Etkinlikler) değişkeni için reddedildiği görülmektedir ($F(1,75)=24,617$, $p=0,000$). Etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare değeri 0,247 olarak bulunmuştur. Bu durum ÇKBS ortalama puanlarındaki varyansın yaklaşık %25’inin uygulanan yöntem tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre uygulanan yöntem ÇKBS puanlarına büyük düzeyde etkide bulunmaktadır (Cohen, 1988).

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının ÇKBS puanları için ikili karşılaştırması Tablo 27’de verilmiştir. Tablo 27’ye bakıldığında EE’nin ÇKBS puanlarına etkisi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 27.

ÇKBS İçin İkili Karşılaştırma

Bağımlı Değişken	Grup(I)	Grup(J)	Ortalama Fark	Standart Hata	Sig.
ÇKBS	Deney	Kontrol	16,191	3,263	,000
	Kontrol	Deney	-16,191	3,263	,000

Tablo 27'ye göre EE'nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin ÇKBS ortalama puanları kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (*p*=0,000).

4.1.2.6. Yokluk hipotezi 3: Araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki gibi kurulmuştur. "3. sınıf öğrencilerinin ÇKBÖ, ÇTÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin yalnızca ÇTS ortalama puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur."

ANCOVA analizinin sonucuna ilişkin Tablo 26'ya bakıldığında hipotezin ÖY değişkeni için reddedildiği görülmektedir ($F(1,75)= 99,579$, p=0,000). Etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare değeri 0,570 olarak bulunmuştur. Bu durum ÇTS ortalama puanlarındaki varyansın %57'sinin uygulanan yöntem tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre uygulanan yöntem çevre tutum son test puanlarına büyük düzeyde etkide bulunmaktadır (Cohen, 1988). Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının çevre tutum son test puanları (ÇTS) için ikili karşılaştırması Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

ÇTS İçin İkili Karşılaştırma

Bağımlı Değişken	Grup(I)	Grup(J)	Ortalama Fark	Standart Hata	Sig.
ÇTS	Deney	Kontrol	11,156	1,118	,000
	Kontrol	Deney	-11,156	1,118	,000

Tablo 28'e bakıldığında EE'nin çevre tutum son test puanlarına etkisi olduğu belirlenmiştir. EE'nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin çevre tutum son test ortalama puanları kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (p=0,000).

4.1.2.7. Yokluk hipotezi 4: Araştırmanın dördüncü hipotezi aşağıdaki gibi kurulmuştur.

"3. sınıf öğrencilerinin ÇKBÖ, ÇTÖ değişkenleri kontrol edildiğinde, EE'nin yalnızca ÇKBK ortalama puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur."

ANCOVA analizinin sonucuna ilişkin Tablo 26'ya bakıldığında hipotezin ÖY değişkeni için reddedildiği görülmektedir (F(1,76)=88,059, p=0,000). Etki büyüklüğü incelendiğinde kısmi eta kare değeri 0,540 olarak bulunmuştur. Bu durum ÇKBK ortalama puanlarındaki varyansın %54'ünün uygulanan yöntem tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre uygulanan yöntem ÇKBK puanlarına büyük düzeyde etkide bulunmaktadır (Cohen, 1988). Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının ÇKBK puanları için ikili karşılaştırması Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

ÇKBK İçin İkili Karşılaştırma

Bağımlı Değişken	Grup(I)	Grup(J)	Ortalama Fark	Standart Hata	Sig.
ÇKBK	Deney	Kontrol	12,036	1,283	,000
	Kontrol	Deney	-12,036	1,283	,000

Tablo 29'a bakıldığında EE'nin ÇKBK puanlarına etkisi olduğu belirlenmiştir. EE'nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin ÇKBK ortalama puanları kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (p=0,000).

Araştırmanın bağımsız değişkeni ÖY ve bağımlı değişkenleri ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS'ye ilişkin deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30.

Değişkenlere Ait Düzeltilmiş Ortalamalar

Bağımlı Değişken	ÖY	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Standart Hata
ÇKBS	1	67,30	66,47	2,287
	2	49,43	50,28	2,316
ÇKBK	1	55,75	54,77	,899
	2	41,74	42,74	,910
ÇTS	1	73,97	73,10	,784
	2	61,05	61,94	,794

Tablo 30'da ÖY (1) deney grubunu, ÖY (2) kontrol grubunu temsil etmektedir. Ortalama isimli sütunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS ortalama puanları yer almaktadır. ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS'ye ait düzeltilmiş ortalama puanlar da tabloda görülmektedir. ÇKBS puan ortalamaları deney gruplarında 67,30'dan 66,47'ye inerken, kontrol gruplarında ise 49,43'ten 50,28'e çıkmıştır. ÇKBK puan ortalamaları deney gruplarında 55,75'ten 54,77'ye inerken, kontrol gruplarında ise 41,74'ten 42,74'e çıkmıştır. Aynı şekilde ÇTS puan ortalamaları deney gruplarında 73,97'den 73,10'a inerken, kontrol gruplarında ise 61,05'ten 61,94'e çıkmıştır.

4.2. Ders Kontrol Listelerinin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri, EE'nin uygulanmasındaki başarı düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol listeleri, her ders planı için oluşturulmuş olup her iki deney grubunda toplamda 14 kontrol listesi değerlendirilmiştir.

Kontrol listesinde; "Eğitsel etkinlik planında belirlenen hedefler ve amaçlar net ve somut bir şekilde uygulanıyor mu?", "Hedefler öğrenciler tarafından anlaşılıyor ve takip ediliyor mu?", " Öğrenciler eğitsel etkinliğe aktif bir şekilde katılıyor ve ilgi

gösteriyor mu?”, “Eğitsel etkinlik sırasında öğrenci güvenliği ve sağlığına dikkat ediliyor mu?”, “Öğretim süreci sürekli olarak gözden geçirilip eğitsel etkinlik sonuçları düzenli olarak değerlendiriliyor mu?” olmak üzere beş başlık altında ayrı ayrı gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir. Kontrol listelerine ait frekans dağılımına Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31.

Kontrol Listelerinin Frekans Dağılımı

14 Kontrol Listesi	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
Eğitsel etkinlik planında belirlenen hedefler ve amaçlar net ve somut bir şekilde uygulanıyor mu?	14	-	-	14
Hedefler öğrenciler tarafından anlaşılıyor ve takip ediliyor mu?	14	-	-	14
Öğrenciler eğitsel etkinliğe aktif bir şekilde katılıyor ve ilgi gösteriyor mu?	14	-	-	14
Eğitsel etkinlik sırasında öğrenci güvenliği ve sağlığına dikkat ediliyor mu?	14	-	-	14
Öğretim süreci sürekli olarak gözden geçirilip eğitsel etkinlik sonuçları düzenli olarak değerlendiriliyor mu?	14	-	-	14
Toplam (f, %)	70, %100	0, %0	0, %0	70, %100

Kontrol listeleri EE’nin tüm basamaklarında araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından beraber gözlem sonucunda doldurulmuştur. Tablo 31’de yer aldığı üzere her bir madde “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olarak değerlendirilmiştir. Tüm maddelerde “Evet” (f=70, %100) sonucunun çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda EE’nin istenilen şekilde sorunsuz gerçekleştirildiği, tüm maddeler genel olarak değerlendirildiğinde EE’nin %100 oranında problemsiz uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Nitel Probleme Yönelik Bulgular

Bu kısımda araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerin analizlerine yer verilmiştir. Böylelikle nicel yöntem ile elde edilen veriler nitel veriler ile desteklenmeye çalışılmıştır.

4.3.1. Deney grubu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında derlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin yapılan etkinliklere yönelik görüşleri;

Görüşme sırasında deney grubundaki öğrencilere altı farklı soru yönlendirilmiştir. Her bir soruya ait sondalar da görüşme sürecinde ilgili noktalarda öğrencilere iletilmiştir. Sondalara ilişkin öğrenci görüşleri, ilgili soru başlıkları altında detaylandırılmıştır. Verilen cevaplar, tüm bu sorular analiz edilerek elde edilen bulgularla birlikte aşağıda sunulmuştur.

1. Soru: Doğayı korumak için neler yapıyorsun?

Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Doğayı korumak için neler yapıyorsun?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde soruya yönelik belirli kod ve kategoriler ortaya çıkmaktadır. Kod ve kategorilerin dağılımına ilişkin yüzde-frekans oranları Tablo 32'de verilmektedir.

Tablo 32.

Öğrencilerinin Doğayı Korumak İçin Neler Yaptıklarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%
Doğayı koruma çabaları	Doğa	Doğayı koruma kavramı	15	21
	Doğa koruma çeşitleri	Hayvanları koruma	13	19
		Bitkileri koruma	10	14
		Suyu koruma	12	17
		Toprağı koruma	9	13
		Havayı koruma	11	16

Tablo 32'de öğrencilerin doğayı korumak için neler yaptıklarına yönelik verdikleri cevapların doğa kategorisinde "doğayı koruma kavramı" (f=15, %21), doğayı koruma çeşitleri kategorisinde "hayvanları koruma" (f=13, %19), "bitkileri koruma" (f=10,

%14), “suyu koruma” (f=12, %17), “toprağı koruma” (f=9, %13) ve “havayı koruma” (f=11, %16) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara yönelik doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Doğayı koruma kavramı koduna (f=15, %21) yönelik öğrenci görüşleri; *“Yerlere çöp atmıyorum, geri dönüştürülecek maddeleri geri dönüşüm kutularına atarım, dişlerimi fırçalarken suyu kapatırım, geri dönüşüme katkıda bulunurum, pilleri toplarım, ağaçları kesmem, ağaç dikerim ve yeşil koruma alanlarına ev yapanlara büyüdüğümde izin vermem”* (ÖĞ7). *“Doğayı korumak için yerlere çöp, pet şişe, konserve kutuları atmıyorum. Paketli yiyecekler yediğimde yerlere atmıyorum. Denizlere atıkları atmıyorum”* (ÖĞ11). *“Ben doğayı korumak için ağaç diker, yerlere çöp atmam, atanları uyarırım. Ağaçları kesmem, geri dönüşüm yaparım, ormanda ateş yakmam, yeşil alanlara ev yapmam müsaade etmem. Pilleri toplarım, bitkileri sularım, atıkları atık kutularına atarım, doğayı korurum. Kaynakları israf etmem.”* (ÖĞ10) şeklindedir. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin doğayı koruma ile ilgili bazı durumları çalışma süresince öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Hayvanları koruma koduna yönelik görüşler; *“Onları veterinere götürürüm, besler, su veririm, güzelce bakarım. Onları severim, kollarım, aşılarını yaptırırım, onlar her şeyim. Onlara zarar vermem, zarar verenleri uyarırım. Okşarım, nesilleri tükenmesin diye doğayı korurum. Barınak yapmaya çalışırım. Onları korurken mutlu olurum.”* (ÖĞ9). *“Onlara mama veriyorum. Hayvanlara zarar veren kişileri uyarırım. Zarar gören bir hayvan varsa veterinere götürürüm. Hayvanları severim. Evde artan yiyecekleri onlara veririm. Onlara yuva yapmaya çalışırım.”* (ÖĞ8). şeklindedir.

Bitkileri koruma koduna (f=10, %14) yönelik öğrenci görüşleri; *“Dallarını kırmam, meyvelerini yavaşça alırım. Onları sularım. Işık gören yere koyarım. Fidan dikerim. Onlara zarar veren kişileri uyarırım. Bitki gördüğümde sularım. Bitkileri severim. Bitkilere gübre veririm. Yanında çöp varsa alır, zararlı otlardan temizlerim.”* (ÖĞ21). *“Bitkiyi korumak için bitkilere basmıyorum, basanları uyarıyorum. Bitkileri yeteri kadar suluyorum, susuz bırakmıyorum. Etkinlikler sayesinde bitki yetiştirmeye ilgi duymaya başladım ve mutlu oluyorum.”* (ÖĞ2) şeklindedir. Suyu koruma koduna yönelik görüşler; *“Dişlerimi fırçalarken suyu boşa akıtmam, açık musluk gördüğümde onları hemen kapatırım. Elde bulaşık yıkamak yerine bulaşık makinelerini tercih*

ederim. Tarımda damlama sulamaları yaparım, suyu bilinçsiz kullananları uyarırım." (ÖĞ39). *"Su kaynaklarının içine çöp atmıyoruz. Lavabolara yağ dökmüyoruz. İçme suyumuzu kirletmiyoruz. Denizlere çöp ve plastik atmıyoruz."* (ÖĞ28). şeklindedir.

Toprağı koruma koduna (f=9, %13) yönelik öğrenci görüşleri; *"... pilleri toprağa atmam. Tarım ilaçlarını çok fazla kullanmam. Toprağa kimyasal maddeler atmam. Tema gibi kuruluşlara değer veririm"* (ÖĞ31). *"Toprağa atık pilleri atmam, toprağı aşırı gübrelemem, toprağa atık yağ dökmem, toprağa çöp atmam. Çok fazla tarım ilacı kullanmam. Erozyonu önlemek için ağaçlama çalışmaları yaparım"* (ÖĞ1). *Normal pil kullanmam, şarjlı pil tercih ederim. Dünyada daha hızlı kaybolacak ambalajlar kullanırım. Çok gübre kullanmamalıyız"* (ÖĞ17) şeklindedir.

Havayı koruma koduna (f=11, %16) yönelik öğrenci görüşleri; *"... doğal gaz kullanıyorum. Gitmek istediğimiz yere giderken toplu taşımayı tercih ediyorum. Fabrika bacalarına filtre takılmasını isterim"* (ÖĞ12). *"Egzoz dumanı, fabrika dumanı gibi duman çeşitlerini havadan uzak tutuyorum. Havayı seviyorum ve koruyorum. Kendi arabamız yerine toplu taşımayı tercih ediyorum. Daha bir çok şey yapıyorum yani havayı korumak benim ve insanların vazifesi"* (ÖĞ20). *Düzenli baca temizliği ve egzoz muayenesi yaptırmalıyız. Zararlı gazları kullanmamalıyız, parfüm kullanmıyorum."* (ÖĞ26) şeklindedir.

2. Soru: Arkadaşlarınla bu etkinlikleri yaparken ne hissettin?

Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Arkadaşlarınla bu etkinlikleri yaparken ne hissettin?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde soruya yönelik belirli kod ve kategoriler ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, belirli kodlar ve kategoriler ortaya çıkmaktadır. Kod ve kategori dağılımlarının yüzde-frekans oranları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33.

Öğrencilerin Etkinlikleri Yaparken Hissettiklerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%
Etkinliklere katılımın etkileri	Bilgi boyutu	Bilgilerim arttı	14	8
		Detaylı bilgiler öğrendim	11	6
		Yaparak yaşayarak öğrendim	17	10
	Tutum boyutu	Doğaya yönelik düşüncelerim değişti	12	7
		Doğaya yönelik duyarlılık geliştirdim	9	5
		Doğayı korumaya yönelik düşünmeye başladım	13	7
	Davranış boyutu	Doğayı korumaya çabalıyorum	15	9
		İnsanları doğayı korumaya yönelik uyarıyorum	21	12
		Çevreme dikkat ediyorum	18	10
	Öğrenmede kalıcılık	Görsel/somut öğeler kullanıldı	14	8
		Etkinlik süreci sıkıcı olmadı	19	11
		Güncel, hayatın içinden konular işlendi	13	7

İkinci soruya ilişkin Tablo 33'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin etkinlikleri yaparken hissettiklerine yönelik yanıtlarında bilgi, tutum, davranış ve öğrenmede kalıcılığa yönelik ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bilgi boyutuna (f=42, %24) yönelik; bilgilerinin arttığını (f=14, %8), detaylı bilgiler öğrendiklerini (f=11, %6), yaparak yaşayarak öğrendiklerini (f=17, %10) ifade etmişlerdir. Tutum boyutuna (f=34, %19) yönelik; doğaya yönelik düşüncelerinin değiştiğini (f=12, %7), doğaya yönelik duyarlılık geliştirdiklerini (f=9, %5), doğayı korumaya yönelik düşünmeye başladıklarını (f=13, %7) ifade etmişlerdir. Davranış boyutuna (f=54, %31) yönelik; doğayı korumaya çabaladıklarını (f=15, %9), insanları doğayı korumaya yönelik uyardıklarını (f=21, %12), çevreye dikkat ettiklerini (f=18, %10) ifade etmişlerdir. Öğrenmede kalıcılık boyutunda (f=46, %26) ise görsel/somut öğelerin kullanılması (f=14, %8), etkinlik süreci sıkıcı olmadı (f=19, %11), güncel, hayatın içinden konular işlendi (f=13, %7) olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin neredeyse tamamının etkinliklerle işlenen hayat bilgisi dersi doğayı koruma yaşam becerisi konularının bilgi, tutum, davranış ve öğrenmede kalıcılıklarında etkili olduğuna yönelik ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin etkinlikleri yaparken hissettiklerine yönelik bilgi, tutum, davranış ve öğrenmede kalıcılık boyutuna yönelik ifadeleri vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda bir arada verilmiştir. *"İnsanlar için bir şey yaptığım, doğa için bir şeyler yaptığım için mutluluk duydum. Arkadaşlarımla bir şey başardığım için sevinç duydum. Doğayı temizlemek için çabalamak beni çok mutlu etti."* (ÖĞ13).

"Etkinlikler bence çok faydalı oldu. Geri dönüşümün doğaya katkılarını, faydaları olduğunu ve dünya için çok önemli olduğunu bu etkinlik sayesinde daha iyi anladım" (ÖĞ4). *"Bu etkinlikler sayesinde doğaya daha az zarar veren birisi olduğumu hissettim. Doğa için bir şeyler yaptım. Bizden sonraki nesillere bir gelecek bırakmak için geri dönüşüme dikkat etmeye devam edeceğim"* (ÖĞ6). *"Kendimi mutlu, sevinçli, düşünceli birazda üzgün hissettim. Doğa, hava, su gibi kaynaklar kirleniyordu bu da beni üzüyordu. Bir yandan da temizlerken mutlu hissettim"* (ÖĞ34). *"Etkinliklerde kendimi yararlı hissettim. Artık ailemi, akrabalarımı uyarıyorum, herkesi bilinçlendireceğim. Bu da beni mutlu edecek tabiki."* (ÖĞ19). *"Doğaya da az zarar veren birisi olduğumu hissettim. Çünkü yere çöp atmıyorum. Havayı, suyu, toprağı ve doğayı koruyorum. Bu beni mutlu hissettiriyor"* (ÖĞ16). *"Çevre ile ilgili belgesel izledik, gazete yaptık, şiir yazdık vb. etkinlikler beni etkiledi"* (ÖĞ33). *"İyi bir şey yaptığımızı düşünüyorum. Bu etkinliklerden bir şey öğrendim doğamızı korumak bizim elimizdeymiş hem de çok sevindim"* (ÖĞ22). *"...çok yararlı bir şey yapıyoruz. Bu yaptıklarımızdan kendimizde yararlanıyoruz çok sevdim"* (ÖĞ38). *"Dünyamızı çok kirleten insanlar beni çok üzüyor"* (ÖĞ3). *"Bu işi önemsedim, mutlu oldum. Geri dönüşüm kutusu yaptık. Kendimle gurur duydum"* (ÖĞ5). *"Kedileri ve köpekleri besledik, geri dönüşüm kutuları yaptık, sınıf gazetemizi yaptık ve doğayı koruduk. Artık doğaya zarar verenleri uyarıyorum. Doğayı seven bir insan olduğumu hissettim. Artık yere çöp atmıyorum*" (ÖĞ30).

"Etkinliklerde çok mutlu oldum. Anladım ki doğa bizim için çok önemliymiş. Ama diğer yandan da üzüldüm. Plastik atıklardan ve denize atılan ağ parçalarından ölen balıkları ve balinaları görünce duygulandım" (ÖĞ36). *"Hayatımda kullanacağım şeyler öğrendim. Etkinlikleri yapmasaydım doğayla ilgili bir şey öğrenemeyecektim. Bana çevre bilinci kazandırdı. Artık yere çöp atmayacağım"* (ÖĞ14).

3. Soru: Sence bir insana doğayı koruma bilinci nasıl kazandırılabilir?

Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Sence bir insana doğayı koruma bilinci nasıl kazandırılabilir?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde soruya yönelik belirli kod ve kategoriler ortaya çıkmaktadır. Kod ve kategorilerin dağılımına ilişkin yüzde-frekans oranları Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34.

Öğrencilerin Doğayı Koruma Bilincinin Nasıl Kazandırılacağına Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%
Doğa bilinci kazandırma yöntemleri	Doğa bilinci kazandırmaya yönelik	Anlatım	10	8
		Rol model	9	7
		Yaparak-yaşayarak/ etkinlik	58	46
	Eğitime yönelik	Kanunla-cezayla	9	7
		Ödülle	41	32

Tablo 34'te öğrencilerin doğayı koruma bilincinin nasıl kazandırılacağına yönelik verdikleri cevapların doğa bilinci kazandırmaya yönelik kategorisinde; "anlatım" (f=10, %8), "rol model" (f=9, %7), "Yaparak-yaşayarak/ etkinlik" (f=58, %46), eğitime yönelik kategorisinde; "kanunla-cezayla" (f=9, %7) ve "ödülle" (f=41, %32) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara yönelik doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Anlatım koduna (f=10, %8) yönelik öğrenci görüşleri; *"Kurslar düzenleyerek ormanların, havanın ve suyun bizler için önemini anlatabiliriz"* (ÖĞ1). *"Evimizin etrafındaki çöpleri gösterebiliriz ve bunla ilgili konuşmalar yapabiliriz"* (ÖĞ7). *"Derslerde anlatılmalıdır"* (ÖĞ40). *"Öğretmenimizden dinleyerek"* (ÖĞ30). *"Uyarırız. Doğayı koruyalım korumayan kişileri uyaralım"* (ÖĞ18). *"...bunun nasıl kötü bir şey olduğunu anlatarak bilinç kazandırabiliriz"* (ÖĞ11). *"...bunlarla ilgili konuşmalar yapabiliriz"* (ÖĞ22). *"İnsanlara anlatarak"* (ÖĞ27). *"Ona anlatarak, öğreterek. Tatlı dille birçok kere anlatıp severek, mutlu bir şekilde bilinç kazandırılabilir"* (ÖĞ35). *"O kişiye bir kurs veririz ve daha güzel öğrenir, sonra herkesi uyarır"* (ÖĞ9). şeklindedir. Öğrenci görüşlerine göre doğayı koruma bilinci kazandırmak için uyarmanın ve anlatmanın pek etkili bir yöntem olmadığı anlaşılmaktadır.

Rol model koduna (f=9, %7) yönelik görüşler; *"Kendi çevremi temiz tutarak"* (ÖĞ9). *"Ona yaptıklarımı yaparken çok eğlendiğimi gösteririm. Benim geri dönüşüm malzemeleri topladığımı görmesini sağlarım"* (ÖĞ3). *"Nasıl koruyacağına ben örnek*

olurum ona" (ÖĞ29). *"Doğaya çöp atmadığımızı ve çöpleri topladığımızı göstererek"* (ÖĞ39). *"Çocuklar çöpleri yere atmazsa büyüklerde çöpleri yere atmaz"* (ÖĞ25). *"Bir insana doğayı koruma bilincini örnek olursak kazandırırız"* (ÖĞ37). *"Ona neler yapacağını göstererek. Çöpleri çöp kutusuna atacağını göstererek. Geri dönüşüm kutularına hangi atıkların atılacağını göstererek vb."* (ÖĞ21).

"Ağaç diktiğimi, hayvanları koruduğumu, toprağı nasıl koruduğumu göstererek" (ÖĞ32). *"Toprağı nasıl temizlediğimi, çevreyi nasıl temizlediğimi ona göstererek"* (ÖĞ8). şeklindedir.

Yaparak-yaşayarak/ etkinlik koduna (f=58, %46) yönelik öğrenci görüşleri; *"Belgesel izletilir. Hikayeler okunur. Kompozisyon yazdırılır, resim yaptırılır. Çevre temizletilir. Atık kağıt kutusu hazırlatılır. Atık pil ve kağıt toplatılır."* (ÖĞ19). *"Geri dönüşüm kutuları yapabilir. Okullarda pil toplama kampanyası düzenlenebilir"* (ÖĞ20). *"Oyunlar oynayarak. Arkadaşlarıyla doğayı koruma etkinliklerine katılmalı."* (ÖĞ2). *"Doğayla ilgili belgesel izletirim, etkinlikler yaptırırım"* (ÖĞ4). *"Hayvanlara yemek verebilir. Bitkisine bakım yapar, su verir. Atıkları için ayrı ayrı geri dönüşüm kutuları yapabilir"* (ÖĞ5). *"Su arıtma tesisine götürürüz. Suyun önemini anlar"* (ÖĞ32). *"...bununla ilgili gazeteler, belgeseller, videolar izleyebiliriz. Resimlere bakabiliriz. Sloganlar yazabiliriz. Bu konuyla ilgili kitaplar, dergiler okuyabiliriz"* (ÖĞ13). *"Okullarda kağıt toplama, atık pil toplama kampanyası düzenlenebilir"* (ÖĞ24). *"Tiyatro gibi etkinliklerle canlandırarak. Ağaçlandırma çalışmaları yaparak"* (ÖĞ10). *"Afiş, slogan hazırlayarak. Resim yaparak, film izleyerek, çöp toplayarak. Yani iş yapmalı."* (ÖĞ38). *"Ona etkinlikler yaptırırım. Yaptıklarının sonucunda doğanın korunduğunu görür ve mutlu olur. Ona belgeseller izletirim. Fotoğraflar gösteririm. Doğayı korumak için bir şeyler yapmazsa gelecekte neler olacağını, canlıların zarar gördüğü belgesellerden gösteririm"* (ÖĞ15). şeklindedir.

Kanunla-cezayla koduna yönelik görüşler; *"Doğayı kirletenleri kameralardan tespit edip kirlettikleri yerleri temizlesin, ağaç diksin ve bu dediklerimize uymazsa para cezası verilebilir"* (ÖĞ17). *"Polise şikayet edilir. Uyarılarını dinlemezse ağaç dikebilir, batırdığı yeri temizleyebilir, hapis cezası verilebilir"* (ÖĞ6). *"Doğayı kirletenleri cezalandırabiliriz. Para cezası uygulanabilir"* (ÖĞ23). *"Yüksek miktarda cezalar verilerek caydırıcı olabilir"* (ÖĞ12). *"Doğanın hangi çeşidini kirlettiyse telafi*

edene kadar temizlemeli. Toprak, hava, su vb." (ÖĞ34). şeklindedir. Ödülle koduna (f=41, %32) yönelik öğrenci görüşleri; *"Okullarda en temiz sınıf seçilebilir. Sınıflarda en çevreci çocuğa doğa madalyası verilebilir."* (ÖĞ31). *"Kupa, madalya verilebilir"* (ÖĞ16). *Doğayı en iyi koruyan sınıfa ödül verilebilir. En çok pil toplayan sınıfa ödül verilebilir.*

En çok kağıt toplayan sınıfa ödül verilebilir" (ÖĞ14). *"Çevresini temiz tutanlara şeker veririz"* (ÖĞ28). *"Madalya verilerek, kupa verilerek, takdir edilerek"* (ÖĞ33). *"Mahallesini en temiz tutana ödül verilmeli"* (ÖĞ36). *"En çok doğayı koruyan yarışmaları düzenlenmeli. En çok koruyan okul, en çok koruyan şehir, en çok koruyan iş yeri, en çok koruyan fabrika diye kazananlar ödüllendirilmeli"* (ÖĞ1). şeklindedir. Öğrenciler ödül koduna daha fazla görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin hem davranış kazanmalarında hem de başkasına bir şey yaptırmak istediklerinde onların gözünde ödülün ceza ve kanundan daha değerli olduğunu göstermektedir.

4. Soru: Etkinliklerin sana faydalı olduğunu düşünüyor musun?

Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Etkinliklerin sana faydalı olduğunu düşünüyor musun?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde soruya yönelik belirli kod ve kategoriler ortaya çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını yapılan etkinliklerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. EE'nin kendilerine faydalı olmasına yönelik öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kod ve kategorilerin dağılımına ilişkin yüzde-frekans oranları Tablo 35'te verilmektedir.

Tablo 35.

Yapılan Etkinliklerin Kendilerine Faydalı Olmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%
Etkinliklerin faydalılığı	Faydalı	Davranış	17	43
		Düşüncelerim değişti	12	30
		Bilgi değişikliği	11	27

Tablo 35'te yapılan etkinliklerin kendilerine faydalı olmasına yönelik verdikleri cevaplar "davranış" (f=17, %43), "düşüncelerim değişti" (f=12, %30) ve "bilgi değişikliği" (f=11, %27) şeklinde kodlanmıştır.

Davranış koduna yönelik (f=17, %43); *"Artık yerlere çöplerimi atmıyorum, hayvanlara sevgiyle davranıyorum"* (ÖĞ8). *"Davranışlarım değişti, bilmediğim şeyler öğrendim"* (ÖĞ35). *"Evet, bence çok faydalı. Mesela ben eskiden çevremi korumuyordum. Şimdi daha çok koruyorum, korumaya çalışıyorum"* (ÖĞ18).

Düşüncelerim değişti kodu (f=12, %30) için; *"... Düşüncelerimi olumlu yönde değiştirdi. Burada gördüğüm bütün her şeyi hayatımda kullanacağım"* (ÖĞ15). *"Suyun ve toprağın kirleneceğini bilmiyordum. Bu yönde düşüncelerim artık değişti ve bunları koruyorum"* (ÖĞ32).

Bilgi değişikliği kodu (f=11, %27) için yapılan alıntılara örnek; *"Evet değiştirdi, daha çok çalışkan oldum. Etkinlikler ve testler derslerim için faydalı oldu"* (ÖĞ40). *"Mesela bilmediğim şeylerıı öğrenmiş oldum. Bunlar* hayat bilgisi *ve fen bilimleri derslerinde çok işime yaradı"* (ÖĞ23).

5. Soru: Bundan sonra yaşantında doğayı koruma bilincini sürdüreceğine inanıyor musun?

Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Bundan sonra yaşantında doğayı koruma bilincini sürdüreceğine inanıyor musun?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde soruya yönelik belirli kod ve kategoriler ortaya çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı bundan sonra yaşantılarında doğayı koruma bilincini sürdüreceklerine inandıklarını belirtmiştir. Neden sürdüreceklerine inandıkları öğrencilere sorulmuş ve öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36.

Öğrencilerinin Doğayı Koruma Bilincini Sürdüreceklerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%
Doğa koruma bilincinin sürdürülmesi	İnanıyorum	Önem veriyorum	13	32,5
		Doğayı seviyorum	10	25
		Yaşantımda uygulayacağım	12	30
		Kendime güveniyorum	5	12,5

Deney grubu öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde önem veriyorum (f=13, %32,5), doğayı seviyorum (f=10, %25), yaşantımda uygulayacağım (f=12, %30) ve kendime güveniyorum (f=5, %12,5) şeklinde dört kod oluşturulmuştur. Bu kodlara yönelik örnek alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

Önem veriyorum koduna (f=13, %32,5) yönelik öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılara örnekler; *"Evet inanıyorum, doğaya önem veriyorum."* (ÖĞ24). *"Evet inanıyorum. Çünkü doğa çok önemli."* (ÖĞ25). *"Bundan sonra yerlere çöp atmayacağım, atanları uyaracağım, ailemi bilgilendireceğim, uyaracağım."* (ÖĞ8). Doğayı seviyorum kodu (f=10, %25) için; *"Doğayı seviyorum, doğayı sonsuza kadar koruyacağım"* (ÖĞ27). *"Doğayı sevdiğim için ölünceye kadar korunması için elimden geleni yapacağım"* (ÖĞ37).

Yaşantımda uygulayacağım (f=12, %30) koduna yönelik öğrencilerden yapılan alıntılar; *"Bundan sonra yaşantıma doğayı koruyarak devam edeceğim"* (ÖĞ15). *"Evet bu bilinç artık aklıma şiddetli bir şekilde bomba gibi yerleşti. Artık bunu yaşantımda hep uygulayacağım. Tabiki kolay kolay unutmayacağım"* (ÖĞ29). Kendime güveniyorum koduna (f=5, %12,5) yönelik; *"Evet inanıyorum. Kendime güveniyorum"* (ÖĞ3). *"Kendime güveniyorum. Artık geri dönüşüm yapacağıma ve hayvanları koruyacağıma söz veriyorum"* (ÖĞ34). şeklindedir.

6. Soru: Etkinlikleri nasıl buldun?

Doğa temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Etkinlikleri nasıl buldun?" sorusuna deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde soruya yönelik belirli kod ve kategoriler ortaya çıkmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin her biri yapılan

çalışmanın güzel, faydalı ve olumlu (f=40) bir çalışma olduğunu belirtmiştir. *"Bence bütün etkinlikler güzeldi"* (ÖĞ15). *"Çok ama çok güzel. Tekrar yapalım, doğaya katkıda bulunayım"* (ÖĞ39). *"Etkinlikleri ve çevreyi korumak için her şeyi yapacağım. Çok güzel ve bize yararlı şeyler öğretti."* (ÖĞ5). *Davranışlarımı olumlu yönde değiştirdi."* (ÖĞ1). *"Etkinlikleri güzel buldum. Çünkü çok eğlenerek herkes doğayı korumayı öğreniyor.. Herkesin alması gerekiyor"* (ÖĞ22). ÖĞ22 çalışmanın faydalı olduğunu kendisinin bu faydayı gördüğünü ve bütün öğrencilerin böyle bir çalışmaya katılmasının iyi olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kod ve kategorilerin dağılımına ilişkin yüzde-frekans oranları Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37.

Öğrencilerinin Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	%
Etkinlik değerlendirmeleri	Olumlu Yönleri	Güzel ve eğlenceli olması	14	35
		Öğretici olması	9	22,5
		Davranış kazandırıcı olması	8	20
		Bilgilendirici olması	3	7,5
		Doğayı korumaya yönelik farkındalık oluşumu	6	15
	Olumsuz Yönleri	Hiçbiri olumsuz değildi, Olumsuz bir yönü yoktu	40	100

Tablo 37'de öğrencilerin yapılan etkinliklerin olumlu yönlerine yönelik verdikleri cevapların "güzel olması ve eğlenceli olması" (f=14, %35), "öğretici olması" (f=9, %22,5), "davranış kazandırıcı olması", (f=8, %20), "bilgilendirici olması" (f=3, %7,5), "doğayı korumaya yönelik farkındalık oluşumu" (f=6, %15) ve olumsuz yönlerine yönelik "hiçbiri olumsuz değildi, olumsuz bir yönü yoktu" (f=40, %100) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara yönelik doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Güzel ve eğlenceli olması koduna (f=14, %35) öğrenci görüşleri; *"bence etkinliklerin hepsi çok ama çok güzeldi. Bu etkinlikler sayesinde kaynakları israf etmeden daha dikkatli kullanıyorum."* (ÖĞ7). *"Etkinlikleri çok güzel ve eğlenceliydi. Devamını istiyorum."* (ÖĞ11). *"Etkinlikleri çok güzel, eğlenceli ve harika buldum. Her zaman*

geri dönüşüm yapacağım." (ÖĞ30) şeklindedir. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin doğayı koruma ile ilgili bazı durumları çalışma süresince öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Öğretici olması koduna (f=9, %22,5) yönelik görüşler; *"Bu çalışma sayesinde çevreyi temiz tutmayı, hayvanları korumayı biliyorduk ama daha da yakından öğrenmiş olduk. Daha da bilinçli davranıyoruz artık"* (ÖĞ24). *"Etkinlikler bize yerlere çöp atmamayı, atık kutuları yapmayı, gazete hazırlamayı hep yararlı şeyler öğretti."* (ÖĞ38). *"Ben sokak hayvanlarının korunmasını öğrenmeden önce onlara yiyecek vermiyordum. Ama hayvanları korumayı iyice öğrendim."* (ÖĞ17) şeklindedir.

Davranış kazandırıcı olması koduna (f=8, %20) yönelik öğrenci görüşleri; *"Etkinlikler davranışlarımı olumlu yönde değiştirdi. Yerlere çöp atmıyorum ve kağıtları, plastik malzemeleri ilgili geri dönüşüm kutularına atıyorum."* (ÖĞ2). *"Yerdeki çöpleri toplamamız olumlu davranıştı. Artık çöp atmamaya dikkat ediyorum."* (ÖĞ21) şeklindedir. Bilgilendirici olması koduna (f=3, %7,5) yönelik ÖĞ33 kodlu öğrenci *"Yeni öğrendiğim bilgileri okulda pano yaparak başka sınıflara anlattım."* şeklinde bir ifadesi olmuştur. Doğayı korumaya yönelik farkındalık oluşumu koduna (f=6, %15) yönelik öğrenci görüşleri; *"... hayvanları, bitkileri, toprağı korumanın ne kadar önemli olduğunu, geri dönüşümün ne kadar önemli olduğunu"* (ÖĞ28). *"Çoğu şeyi anlamamı sağladı. Su arıtma tesisine gidince suyun önemli olduğunu anladım. Evde atık yağların lavaboya dökülmemesini anladım."* (ÖĞ3). *Atık pillerin geri dönüşümle toplanmasını anladım. Dışarıdaki hayvanlara, ağaçlara nasıl davranılacağını anladım"* (ÖĞ35). şeklindedir.

4.4. Nicel Bulguların Özeti

İstatistiksel analizlerle elde edilen bulgular ışığında, elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1- Betimsel analiz sonuçlarına ilişkin hesaplanan ÇKBÖ ortalama puanları, EE'nin uygulanma öncesinde deney gruplarının kontrol gruplarından az farkla başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Uygulama sonrasında yapılan ÇKBS sonuçlarına göre deney grupları kontrol gruplarına göre daha başarılı duruma geçmiştir.

2- Betimsel analiz çerçevesinde hesaplanan ÇTÖ ortalama puanlarına göre deney gruplarının ortalamasının kontrol gruplarına kıyasla az farkla yüksek çıkmıştır. Uygulama sonrasında yapılan ÇTS sonuçlarına göre ise deney gruplarının ortalaması kontrol gruplarına göre daha yüksek duruma geçmiştir.

3- Yapılan analizler ÇKBÖ bağımsız değişkenin ÇKBS ve ÇKBK bağımlı değişkenleri ile anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca ÇTÖ bağımsız değişkeni ile ÇTS bağımlı değişkeninin anlamlı ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

4- Araştırmada ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri MANCOVA ve sonrasında ANCOVA analizlerinde eş değişken olarak kullanılmıştır.

5- MANCOVA analizine göre, ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri kontrol edildiğinde, uygulanan EE'nin kolektif ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS bağımlı değişkenlerine anlamlı etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

6- ANCOVA analizine göre, ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri kontrol edildiğinde, uygulanan EE'nin ÇKBS bağımlı değişkenine deney grubu lehine anlamlı etkisi bulunmuştur.

7- ANCOVA analizine göre, ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri kontrol edildiğinde, uygulanan EE'nin ÇTS bağımlı değişkenine deney grubu lehine anlamlı etkisi bulunmuştur.

8- ANCOVA analizine göre, ÇKBÖ ve ÇTÖ bağımsız değişkenleri kontrol edildiğinde, uygulanan EE'nin ÇKBK bağımlı değişkenine deney grubu lehine anlamlı etkisi bulunmuştur.

9- Post-Hoc analizine göre EE kullanılarak öğretim yapılan deney gruplarındaki öğrencilerin ÇKBS ortalama puanlarının, MÖY kullanılarak öğretim yapılan kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÇKBS ortalama puanlarına kıyasla anlamlı olarak arttığı ortaya çıkmıştır.

10- Post-Hoc analizine göre EE kullanılarak öğretim yapılan deney gruplarındaki öğrencilerin ÇTS ortalama puanlarının, MÖY kullanılarak öğretim yapılan kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÇTS ortalama puanlarına göre anlamlı olarak arttığı belirlenmiştir.

11- Post-Hoc analizine göre EE kullanılarak öğretim yapılan deney gruplarındaki öğrencilerin ÇKBK ortalama puanlarının, MÖY kullanılarak öğretim yapılan kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÇKBK ortalama puanlarına kıyasla anlamlı olarak arttığı ortaya çıkmıştır.

12- EE'nin uygulamadaki başarı düzeyini değerlendirmek amacıyla bir kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listelerinin betimsel analizi sonucunda, deney grubundaki EE'nin, planlanan hedeflere uygun bir şekilde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durum, deneysel çalışmalarda önemli bir kontrol unsuru olan Öğretim Doğrulama (Treatment Verification) sürecinin etkili bir şekilde uygulandığını göstermektedir.

4.5. Nitel Bulguların Özeti

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında, elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Tema: Doğayı Koruma Çabaları:

Doğayı koruma kavramı altında (f=40), öğrencilerin çeşitli yöntemlerle doğayı koruma çabalarına katıldığı belirtilmiştir. Çöp atmama, geri dönüşüm katkısı, ağaç dikme gibi pratik eylemler, öğrencilerin doğa koruma faaliyetlerini yansıtmaktadır. Hayvanları, bitkileri, suyu, toprağı ve havayı koruma konusunda öğrencilerin bilinçli davranışları gözlemlenmiştir.

2. Tema: Etkinliklere Katılımın Etkileri:

Öğrencilerin etkinliklere katılımı sırasında bilgi, tutum, davranış ve öğrenmede kalıcılık boyutlarında çeşitli olumlu etkiler belirginleşmiştir. Etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu duygusal etkiler yaratması, doğa koruma konusundaki bilinçlenmeyi ve olumlu davranış değişikliklerini teşvik etmiştir.

3. Tema: Doğa Bilinci Kazandırma Yöntemleri:

Öğrenci görüşlerine göre, doğa bilinci kazandırmak için önerilen yöntemler arasında anlatım, rol model olma, yaparak-yaşayarak/ etkinlik; eğitime yönelik yöntemler arasında kanunla-cezayla ve ödülle bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu, yaparak-

yaşayarak/ etkinlik ve ödülle önerilerine daha fazla vurgu yapmıştır, bu da aktif katılım ve görsel öğelerle desteklenen etkinliklerin daha etkili olduğunu göstermektedir.

4. Tema: Etkinliklerin Faydalılığı:

Öğrenciler, gerçekleştirilen etkinliklerin davranış, düşünce, bilgi değişikliği boyutlarında faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Çevresel davranışlarda olumlu değişiklikler, çevresel konularda düşünce değişiklikleri ve genel bilgilerin arttığı vurgulanmıştır.

5. Tema: Doğa Koruma Bilincinin Sürdürülmesi:

Öğrenciler, gerçekleştirilen etkinliklerin ardından doğa koruma bilincini sürdüreceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu olumlu tutumlar, öğrencilerin doğaya önem verme, sevgi gösterme, yaşantılarına uygulama ve kendilerine güvenme niyetlerini içermektedir.

6. Tema: Etkinlik Değerlendirmeleri:

Öğrenciler, yapılan etkinlikleri genel olarak olumlu, güzel ve faydalı olarak değerlendirmişlerdir. Etkinliklerin kaynakları daha dikkatli kullanma alışkanlıkları oluşturarak doğa koruma bilincini artırdığı belirtilmiştir. Çevresel konularda bilinçlenme, davranış değişiklikleri ve bilgi transferi etkileri öne çıkmıştır.

4.6. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi

Karma yöntem modelinde tasarlanan bu araştırmada açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desende araştırma nicel paradigma üzerine temellenir ve daha sonra nicel verilerin sonuçlarını açıklamak için nitel süreç yürütülür. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta nicel ve nitel bulguların ilişki derecesini ortaya koyarak, nicel bulguların nitel bulgularla derinleştirilmesi ve açıklanmasıdır. Rossman ve Wilson (1991) nicel ve nitel verileri bağlamak için üç neden ileri sürmüştür. Bunlar, üçgenleme yoluyla nitel ve nicel verinin birbirlerini onaylaması ve doğrulaması, daha ayrıntılı veri elde ederek analizi geliştirmek ve yeni düşünce yolları başlatmak için farklı bakış açıları kazandırmak olarak ifade edilmiştir

(Rossman ve Wilson'dan akt. Miles ve Huberman, 2016). Bütün bunlar nicel ve nitel verilerin yorumlanarak ortaya çıkacaktır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Araştırmanın deney gruplarına uygulanan "ÇKBT ve ÇT" sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin akademik bilgisi ve çevreye karşı tutumları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Öğrenciler doğaya karşı daha duyarlı, sevgi dolu olduklarını ifade etmişlerdir. Yaşadıkları çevredeki hayvanlara, doğaya karşı davranışlarını düzenlerken daha dikkatli oldukları gözlenmiştir. Uygulama öncesinde çevreyle ilgili bir probleme karşı bakış açıları daha sınırlıyken, etkinliklerle birlikte farklı çözüm önerileri, doğaya karşı sorumlu hissetme ve toplum üyeleriden destek alarak sorunları çözme gibi becerileri edindikleri gözlenmiştir. Doğayı koruma yaşam becerisi etkinlikleriyle öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur. Bu bulgu gözlem notları ve görüşme verileriyle uyum göstermektedir. Öğrenciler etkinlikleri yerinde ve yaşayarak yaptıkları için bilgilerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırma kapsamında ortaya konan nitel bulgular, nicel bulguları açıklamakla kalmamış aynı zamanda derinleştirmeye de olanak sağlamıştır. Uygulama sürecinde yapılan gözlemler, gözlemci notları ve görüşmeler nicel verilerle ortaya konulamayacak öğrenci deneyimlerini ortaya çıkarmıştır. Böylece deney grubu öğrencilerinin yapılan EE'ye yönelik görüşleri, doğayı koruma becerisi hakkındaki fikirleri ve karşılaştıkları problem durumları ve çözüm önerileriyle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bütün bu bilgiler ışığında nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesinin, araştırmanın derinleştirilmesine imkan sağladığı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ortaya konan sonuçlar ilgili alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu kapsamda çeşitli önerilere yer verilmiştir. Hayat bilgisi dersinde EE'nin öğrencilerin bilgi ve tutumlarına etkisinin test edildiği araştırma karma yöntem modelinde tasarlandığı için nicel ve nitel veriler birlikte tartışarak değerlendirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma Isparta İli MEB'e bağlı iki devlet ilkokulunda 3. sınıf düzeyinde 40 deney grubu 39 kontrol grubu olmak üzere toplam 79 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak EE'nin, çevre koruma bilgisine, kalıcılığına ve çevre tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma yedi haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında ÇKBT ve ÇT tüm gruplara ön test ve uygulama sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Öğrenmedeki kalıcılığı izlemek için de ÇKBT dört hafta sonra ÇKBK olarak tekrar uygulanmıştır.

Bu araştırmanın odak noktası, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemektir. Araştırma sürecinde yapılan literatür taramasında, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde doğayı koruma yaşam becerisi üzerindeki etkileri belirlemeyi ve öğrencilerin doğayı koruma temel yaşam becerisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçlarının eğitsel etkinlik yani doğa koruma temelli hayat bilgisi öğretimi etkinlikleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler EE'nin çevre koruma bilgisine, kalıcılığına ve çevre tutumuna etkisini incelemek için sırasıyla MANCOVA analizi, devamında ANCOVA analizi ile çözümlenmiştir.

MANCOVA sonuçları, deney grubunda kullanılan EE'nin, kontrol grubunda kullanılan MÖY'ye göre 3. sınıf öğrencilerinin kolektif çevre koruma bilgilerini,

çevre koruma bilgilerindeki kalıcılığı ve çevre tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında kullanılan ÖY'nin ÇKBS, ÇKBK ve ÇTS'den her biri üzerindeki etkilerini test etmek amacıyla ANCOVA analizi uygulanmıştır. ANCOVA sonuçları, ÖY'nin 3. sınıf öğrencilerinin ÇKBS puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Başka bir deyişle, EE deney grubu öğrencilerinin çevre koruma bilgilerini kontrol grubu öğrencilerinin çevre koruma bilgilerine göre anlamlı bir şekilde artırdığı söylenebilir. Bu bulgu, literatürdeki EE ile ilgili çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Özkan, 2009; Taşoğlu, 2010; Hariharan, 2011; Kırıkkaya ve Bozkurt, 2012; Küpçü, 2012; Batdı, 2014; Bakioğlu, 2017; Karakaş Özür ve Şahin, 2017; Borsos, Borić ve Patocskai, 2018; Ay, 2018; Bozkurt, 2018; Kavcı, 2019).

Bilgin (2006) tarafından yapılan araştırmada, 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen etkinlik temelli öğrenmenin, bireylerin fen başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Savaş, Obay ve Duru'nun (2006) 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma, öğrenme etkinlikleri ile ders işleyen öğrencilerin, geleneksel yöntemleri kullanan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Şengören (2006) ise fizik bölümü öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, etkinlik temelli öğretim ve işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı grup lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bağdaş'ın (2007) 6. sınıf öğrencileri üzerindeki çalışması, etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları ve motivasyonlarının, güncel fen bilimleri programının uygulandığı öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Doğan (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada, etkinlik temelli yaklaşımın öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Küpçü'nün (2008) çalışması ise etkinlik temelli yaklaşıma uygun materyallerle işlenen derslerin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kavramsal başarılarında artışa neden olduğunu göstermektedir.

Arı, Çavuş ve Sağlık'ın (2010) çalışması, 6. sınıf öğrencilerine geometri kavramlarının öğretilmesinde etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının başarı üzerine olumlu bir etkisi

olduğunu ortaya koymaktadır. Akhtar ve Saeed'in (2017) bulgularına göre, etkinlik temelli yaklaşım ortaokul öğrencilerinin öğrenme düzeyini artırmaktadır.
Yıldırım ve Karataş'ın (2018) araştırması, 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin etkinlik yapma sıklığının, öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Noreen ve Rana'nın (2019) çalışması, etkinlik temelli öğrenmenin geleneksel yönteme kıyasla 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını son testte daha iyi performans gösterdiği sonucuna varmıştır. Ekinci, Eroğlu Doğan ve Doğan'ın (2020) belirttiğine göre, akıllı tahta kullanımı ve etkinlik temelli yaklaşımın 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Aslan ve Bulut'un (2021) gözlemlerine göre, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde deney ve kontrol grupları arasında "Çevre Bilgi Testi"nden alınan puanlarda bir artış gözlemlenmiş, ancak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Ancak, "Çevre Duyuş Ölçeği" ve "Çevre Davranış Ölçeği" sonuçları, etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı grup lehine bir başarı sağlandığını göstermektedir. Choudhary ve Khushnood'un (2021) çalışması, özellikle ilköğretim 5. sınıf düzeyinde genel bilimlerin öğrenilmesinde etkinlik temelli öğrenmenin sıradan öğretim yaklaşımından önemli ölçüde daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Çevre koruma bilgisi kalıcılığını test etmek için gerçekleştirilen ANCOVA analizinde ÇKBÖ ve ÇTÖ puanları kontrol edildiğinde EE'nin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ve MÖY'nin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ÇKBK puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hayat bilgisi ve çeşitli alanlarda etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilen bazı çalışmaların (Achor, Ogbeba ve Samuel, 2014; Akdaş, 2014; Korsacılar, 2014; Bakioğlu, 2017; Harris ve Bilton, 2019) EE'nin bilgide kalıcılık sağladığını göstermesi çalışma sonucunu destekler niteliktedir.

Işık (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubunda, son testlerde akademik başarılarında, yaratıcı düşünme becerilerinde, kalıcılık düzeylerinde ve hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Akdaş (2014) tarafından yürütülen "İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İnsan ve Çevre Ünitesinde Yaşam Temelli Öğrenme Modelini Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi" adlı araştırmada, etkinliklerin öğrencilerin

öğrendikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş (2017) tarafından yürütülen "Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin, Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi" adlı araştırmada, farklılaştırılmış öğretim modelinin çeşitli düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına göre, her iki grup da puanlarını artırmıştır. Ancak kalıcılık açısından zenginleştirilmiş öğretim modelinin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bülbül Hüner (2018) tarafından yönetilen "Sokratik Sorgulama Temelli Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Başarı ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen başarı testi sonuçlarına dayanarak, akademik başarılarının arttığı ancak kalıcılık puanlarının düştüğü sonucuna varılmıştır.

Özdemir'in (2019) araştırması, okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğretim etkinliklerinin akademik başarı, bilgilerin kalıcılık düzeyi ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, okul dışı öğrenme ortamlarının, mevcut öğretimle karşılaştırıldığında daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Motivasyon ölçeği ve kalıcılık testi analiz sonuçları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Kasım'ın (2020) çalışması, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenmelerindeki kalıcılık üzerindeki etkileri incelemek amacıyla sınıf dışı eğitim etkinliklerini TGA (Tematik Grup Aktivitesi) ile desteklemenin etkilerini araştırmıştır. TGA ile desteklenen sınıf dışı eğitim etkinlikleri deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna MÖY ile sınıfta ders işlenmiştir. Çalışmanın verileri başarı testi ile toplanmış, ardından dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Yapılan analizler, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, deney grubuna uygulanan eğitim etkinliklerinin başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kelepçe'nin (2021) araştırması, zihin haritası tekniğinin öğrencilerin başarısı, bilimsel süreç becerileri, tutumları ve bilişsel yükleri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiş ve kalıcılık testi sonuçları arasında herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Çevre tutum değişimini test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA analizinde, ÇKBÖ ve ÇTÖ puanları kontrol edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin EE kullanıldığı durumda elde ettikleri puanlar ile kontrol grubundaki öğrencilerin MÖY kullanıldığı durumda elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulgu, literatürdeki bazı benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bonnett ve Williams, 1998; Malandrakis ve Chatzakis, 2014; Özcan, 2016; Ertürk R., 2017; Küreci, 2018).

Hanna'nın (1995) sınıf dışı doğa eğitimi etkinlikleri, Leeming, Porter, Dwyer, Cobern ve Oliver'ın (1997) çevre eğitimi etkinlikleri, Palmberg ve Kuru'nun (2000) Finlandiya'da 11-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerine yönelik kamp etkinliği, Erten'in (2003) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle uygulanan sınıf içi derslere ek olarak gerçekleştirdiği uygulamalı çevre eğitimi, Yardımcı'nın (2009) 4. ve 5. sınıf mezunu 24 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği yaz bilim kampı doğa eğitimi çalışması, Aktepe ve Girgin'in (2009) Eko Okul öğrencilere yönelik uyguladığı uygulamalı çevre eğitimi etkinlikleri, Ajiboye ve Olatundun'un (2010) Nijerya'da 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği okul dışı doğa eğitimi etkinlikleriyle zenginleştirilmiş çevre eğitimi uygulamaları, Öztürk'ün (2010) ekolojik ayak izlerini belirlemeye yönelik yaptığı etkinlikler, Okur'un (2012) sınıf dışı çevre eğitim programı, Artun'un (2013) çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programı, Ok'un (2016) doğa eğitimi etkinlikleri, Bacakoğlu'nun (2017) okul dışı çevre eğitimi, katılımcıların çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hagger ve Hamilton'un (2018) yaptığı çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin okul dışı ortamlardaki etkinliklere katılımının, öğrencilerin bireysel motivasyonları ve fenle ilgili tutumlarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Aydın (2019) tarafından, okul içi ve okul dışındaki öğrenme ortamlarının, öğrencilerin çevre tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen

çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin çevre tutumlarının diğer öğrencilere kıyasla olumlu bir yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Can Coşar'ın (2019) araştırması, 4. sınıf fen bilimleri dersi "İnsan ve Çevre" ünitesi içerisinde yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanmasını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, özellikle geri dönüşüm ve çevreye etkileri konularında öğrencilerin çevre bilinci ve tutumlarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Ando, Yorifuji, Ohnuma, Matthies ve Kanbara'nın (2015) araştırmasında, açık hava faaliyetlerine katılan çocukların yetişkinlik döneminde çevreye karşı daha sorumlu davranışlar sergiledikine dair bulgular elde edilmiştir. Açık hava aktiviteleri, öğrencilere doğrudan temas içeren sınıf dışı eğitim deneyimleri sunmaktadır ve bu deneyimler aracılığıyla öğrencilere çeşitli çevresel konularda derinlemesine bilgi verilmesi, özgüvenlerinin artırılması, çevresel hassasiyet ve eylem becerilerinin geliştirilmesi, doğayla uyumlu sorumlu eylemlerinin teşvik edilmesi ve sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Palmberg ve Kuru, 2000).

Çocuklar, kendi zamanlarında ve kendi dünyalarında çevrelerini keşfetme, oynama ve öğrenme özgürlüklerini kullanarak doğada oyun gibi etkinliklere katıldıklarında, birbirleriyle ve çevreleriyle olumlu duygular geliştirebilmektedirler (Moore, 1996). Ancak çocukluk döneminde doğa ile doğrudan etkileşim, çocukların yaşamları boyunca davranış kalıplarını ve değerlerini etkileyerek şekillendirebilir (Tai, Haque, McLellan ve Knight, 2006).

Çünkü öğrenmeler, farklı deneyimlerin yaşanmasıyla ortaya çıkan bir sonuç olarak değerlendirilebilir (Morgan, 2002). İnsanların davranışlarının büyük bir kısmı, öğrenilmiş davranış özelliği sergileme eğilimindedir (Senemoğlu, 2012). Bu bağlamda, çevresel etkinliklere katılan ve çevre ile etkileşimde bulunan öğrencilerin, hem çocukluk dönemlerinde hem de yetişkin birey rollerinde çevreye karşı olumlu tutum, davranış ve değer kazanabilecekleri söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ÇKBS ve ÇTS puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı ve yüksek çıkmasının, bu grupta uygulanan EE'den kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, deney grubu öğrencilerinin, sınıf içinde ve

dışında mevcut uygulamalardan farklı olan yeni bir yöntemle etkileşimde bulunmaları ve ders planlarının yeniden tasarlanmış etkinliklerle zenginleştirilmesi, akademik bilgilerini ve çevre tutumlarını geliştirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hayat bilgisi dersini doğayı koruma yaşam becerisine yönelik etkinliklerle yapmaları öğrencilerin bilgileri daha etkili öğrenmelerine yardımcı olmuştur.

Hayat bilgisi dersinin bir yaşam becerisine odaklı çeşitli etkinliklerle uygulanması, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve merak duygularını artırmıştır. Etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin önceden bilgilendirilmesi, etkinlik sırasında ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmiştir. Bu durum, ÇT sonuçlarında da belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu sayede öğrenciler, etkinlik esnasında daha rahat ve özgüvenli bir şekilde hareket ederek dersin daha kaliteli geçmesine katkı sağlamışlardır. Eğitsel etkinlik kullanımına dair olarak, hayat bilgisi ders planlarının tamamında öğrenciyi etkileyebilecek çeşitli materyaller kullanılmış ve öğrencilere keyifli etkinlikler sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, süreç boyunca aktif bir şekilde katılım sağlamış ve kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, sadece teknolojik materyallere bağlı kalmamış; kendi el becerileriyle yapabilecekleri çizim, yapıştırma, boyama gibi faaliyetler için kağıt ve çeşitli geri dönüşüm malzemeleri kullanmışlardır. Bunun yanında öğrenciler öğrendikleri konuya ilişkin çalışma kağıtları aracılığıyla kendilerini değerlendirmişlerdir. Yapılan bütün etkinlikler hazırlanan ders planlarına entegre şekilde gerçekleştirilmiştir.

Bütün uygulamalar ve etkinlikler deney gruplarında kullanılan EE'nin çevre koruma bilgilerini, kalıcılığı ve tutumlarını etkilemiştir. EE'nin getirdiği bu farklılıklar, ÇKBÖ ve ÇTÖ puanlarının az bir farkla deney grupları lehine çıkmasına karşın ÇKBS ve ÇTS puanlarında deney gruplarının daha çok başarı göstermesini sağladığı ifade edilebilir. Kısacası yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği aktif öğretim stratejileri ve 21. yy becerileri olarak da kabul edilen yaşam becerilerin EE ile birleştirilerek öğrencileri aktifleştirecek yeni bir model kullanılmıştır. Yani yaşam becerilerinden biri olan doğayı koruma becerisi, EE ile entegre edilerek öğrencileri süreçte aktif hale getiren farklı bir yöntem uygulanmıştır. İlkokul 3. sınıf öğrencileriyle hayat bilgisi dersi kapsamında uygulanan yöntem bu anlamda Türkiye'de alanyazında ayrı bir yere sahip olmuştur. Bu yöntem ile etkinlikler planlı bir şekilde derslere entegre edilmiştir.

Öğrenciler etkinlikler sayesinde derslere üst düzeyde ilgi duymuş ve merakla bir sonraki dersi beklemişlerdir. Araştırmanın kontrol gruplarında dersler MÖY'ye göre sürdürülmüştür. Öğrenciler kazanımlar çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarına uygun olarak eğitim görmüşlerdir. Ders sürecinde kontrol grupları için hazırlanan çalışma kağıtları yapılmış ve etkinlikler uygulanmıştır. Deney gruplarında olduğu gibi planlanan sürecin dışında herhangi bir ek destek verilmemiştir. Uygulama neticesinde kontrol gruplarından elde edilen sonuçların MÖY'den kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Araştırmada geçerlik ve güvenirlikle ilgili tehditlerden uzak durulmuş ve kontrol edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel sonuçlara göre,

1. Soru: Doğayı korumak için neler yaptıklarına yönelik öğrencilerin görüşleri

Deney grubundaki öğrencilerin doğayı koruma çabalarını değerlendirmek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin doğayı koruma faaliyetlerini gerçekleştirme konusundaki tutumları ve davranışları belirlenmiştir. Doğayı koruma kavramı kodu altında (f=40), öğrencilerin çeşitli yöntemlerle doğayı koruma çabalarına katıldığı belirtilmiştir. Alıntılar, çeşitli pratik eylemleri içermektedir, örneğin çöp atmama, geri dönüşüm katkısı, ağaç dikme, su tüketimini azaltma ve doğal kaynakları koruma.

Hayvanları koruma koduna yönelik görüşlerde (f=8), öğrencilerin hayvanlara yönelik koruyucu davranışlarını belirtmişlerdir. Bu davranışlar, hayvanlara besleme, veteriner kontrolleri, zarar gören hayvanları koruma ve barınak yapma gibi etkinlikleri içermektedir.

Bitkileri koruma kodu altında (f=8), öğrencilerin bitkilere saygılı davranışlarını vurgulamışlardır. Öğrenciler, bitkilere zarar vermemeyi, sulamayı, gübreleme pratiğini benimsemeyi ve bitki çevresini temiz tutmayı amaçlayan davranışlarını ifade etmişlerdir.

Suyu koruma kodu (f=8) altında, öğrenciler su tüketimini azaltma, su kaynaklarına çöp atmama ve bilinçsiz su kullanımını engelleme gibi suyun sürdürülebilir yönetimine katkıda bulunan davranışları vurgulamışlardır.

Toprağı koruma kodu (f=8) altında, öğrenciler toprağa zarar vermemeyi, kimyasal maddeleri sınırlamayı, atık pil kullanımını engellemeyi ve erozyonu önleme çabalarını belirtmişlerdir.

Havayı koruma kodu (f=8) altında, öğrencilerin doğal gaz kullanımı, toplu taşıma tercihi, baca temizliği ve zararlı gazları önleme gibi havayı koruma çabalarını ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan benzer araştırmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir (Atasoy, 2005; Köşker, 2013; Yalçınkaya, 2013; Mete ve Filik İşçen, 2015; Yazıcı, 2019).

Sonuç olarak, öğrencilerin doğayı koruma konusundaki davranışları, geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir ve bu davranışlar, çevre dostu alışkanlıkların benimsenmesi ve sürdürülebilir bir yaşam tarzının teşvik edilmesi açısından olumlu bir katkı sağlamaktadır.

2. Soru: Öğrencilerin etkinlikleri yaparken hissettiklerine yönelik görüşleri

Deney grubundaki öğrencilerin etkinliklere katılımı sırasında hissettikleri, bilgi, tutum, davranış ve öğrenmede kalıcılık boyutlarında çeşitli ifadelerle belirginleşmiştir. Bilgi boyutunda, öğrenciler etkinliklerin bilgi düzeylerini arttırdığını, detaylı bilgiler öğrendiklerini ve bu bilgileri yaparak yaşayarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tutum boyutunda, doğaya yönelik düşüncelerinin değiştiğini, doğaya yönelik duyarlılık geliştirdiklerini ve doğayı korumaya yönelik düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Davranış boyutunda, öğrenciler doğayı korumaya çabaladıklarını, insanları doğayı korumaya yönelik uyardıklarını, çevreye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenmede kalıcılık boyutunda ise, görsel/somut öğelerin kullanılmasını, etkinlik sürecinin sıkıcı olmamasını ve güncel, hayatın içinden konuların işlenmesini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin hissettikleriyle ilgili örnek alıntılara göre, etkinliklerle ilgili duyguları genellikle olumlu yönde olmuştur. Öğrenciler, doğaya yönelik bir şeyler yapmanın kendilerini mutlu ve sevinçli hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkinlikler sayesinde doğayı daha iyi anlama, doğaya az zarar verme ve geri dönüşüme dikkat etme konusunda bilinçlenme hissiyatına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan benzer araştırmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir (Uzun ve Sağlam,

2007; Yavuz, 2012; Kocalar, 2016; Çelikkaya ve Seyhan, 2016; Özgel, Aydoğdu ve Yıldırım, 2018; Gündoğan, 2020).

Sonuç olarak, öğrencilerin etkinliklere katılımı sırasında hissettikleri duygular, doğa koruma konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir. Etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu duygusal etkiler yaratması, doğa koruma konusundaki bilinçlenmeyi ve olumlu davranış değişikliklerini teşvik etmiştir.

3. Soru: Doğayı koruma bilincinin nasıl kazandırılabileceğine yönelik öğrenci görüşleri

Deney grubundaki öğrencilerin doğayı koruma bilincinin nasıl kazandırılabileceği konusundaki görüşleri incelendiğinde, farklı yöntemlere dair çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Bu öneriler doğa bilinci kazandırmaya yönelik, eğitim ve etkinliklere odaklanan, rol model olma ve cezalandırma/ödüllendirme gibi kategorilere ayrılmıştır.

Doğa bilinci kazandırmaya yönelik "anlatım" kategorisindeki öğrenci görüşleri, kurslar düzenleyerek, derslerde anlatarak, öğretmenlerinden dinleyerek, çevre sorunlarıyla ilgili konuşmalar yaparak, evlerinin çevresindeki çöpleri göstererek, bilinç kazanma çabalarını ifade etmektedir. Ancak, bu kategoriye dair görüşler genel olarak etkisiz gibi görünmektedir, çünkü öğrencilerin çoğunluğu bu yöntemin etkili olmadığını belirtmiştir.

"Rol model" kategorisindeki önerilere göre, öğrencilerin doğa bilincini kazanmaları için çevrelerini temiz tutarak, çöpleri toplayarak, ağaç dikerek, hayvanlara bakım yaparak, doğa dostu davranışlar sergileyerek diğerlerine örnek olmaları önerilmiştir. Bu yöntemin, öğrenciler arasında daha etkili olduğuna dair görüşler bulunmaktadır.

"Yaparak-yaşayarak/etkinlik" kategorisindeki öğrenci görüşleri, belgesel izletme, hikayeler okuma, kompozisyon yazdırma, resim yapma, çevre temizleme gibi etkinliklerin doğa bilinci kazandırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin doğrudan katılımı ve deneyimi ile doğa koruma bilincini geliştirmeye odaklanmaktadır.

"Eğitime yönelik" kategorisindeki öğrenci görüşleri, doğa koruma bilincini kazanmada kanunla-cezayla disiplin uygulamalarını önermiştir. Bu yöntemin yanı sıra, ödüllendirme ile çevreci davranışları teşvik etmek de öğrenciler tarafından önerilmiştir.Öğrencilerin çoğunluğu, "Yaparak-yaşayarak/etkinlik" kategorisindeki

etkinliklere ve “Rol model” olma önerilerine daha fazla vurgu yapmıştır. Bu durum, öğrencilerin aktif katılımla ve görsel öğelerle desteklenen etkinliklerin, doğa bilinci kazandırmada daha etkili olduğuna inandıklarını göstermektedir. Alanyazında yer alan benzer araştırmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir (Bal ve Kılıç, 2022; Kırılmazkaya, 2022; Hocaoğlulları, 2022).

4. Soru: Etkinliklerin faydalılığına yönelik öğrenci görüşleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (f=40), gerçekleştirilen etkinliklerin faydalı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci görüşleri, faydalılığın üç ana kategori altında değerlendirildiğini göstermektedir: “Davranış,” “Düşüncelerim Değişti,” ve “Bilgi Değişikliği Meydana Geldiği İçin.”

“Davranış” koduna yönelik görüşlerde, öğrenciler etkinliklerin çevresel davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Çöp atmama, hayvanlara sevgiyle davranma gibi olumlu davranış değişikliklerinin gerçekleştiği vurgulanmıştır (f=38).

“Düşüncelerim Değişti” kodu altında öğrenciler, etkinliklerin çevresel konulardaki düşünce yapılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, su ve toprak kirliliği gibi konularda bilinçlenerek, bu konularda düşüncelerinin değiştiğini belirtmişlerdir (f=37).

“Bilgi Değişikliği Meydana Geldiği İçin” kodu altında ise, öğrenciler etkinliklerin genel bilgilerini artırdığını ve bilmediği konularda öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir. Etkinliklerin derslerdeki bilgilerine olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır (f=38). Alanyazında yer alan benzer araştırmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir (Efe, 2015; Okur-Berberoğlu, 2015; Ertürk, 2017; Özgel vd., 2018; Sağsöz ve Doğanay, 2019).

Sonuç olarak, öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşleri, bu etkinliklerin çevresel davranışları, düşünce yapılarını ve bilgilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

5. Soru: Öğrencilerin etkinlikler sonrası yaşantılarında doğayı koruma bilincini sürdüreceklerine yönelik görüşleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı (f=40), gerçekleştirilen etkinliklerin ardından doğayı koruma bilincini sürdüreceklerine inandıklarını ifade etmiştir. Bu olumlu

tutumları dört ana koda indirgenmiştir: “Önem Veriyorum” (f=13), “Doğayı Seviyorum” (f=10), “Yaşantımda Uygulayacağım” (f=12) ve “Kendime Güveniyorum” (f=5).

Öğrenciler, doğaya önem verme koduna yönelik olarak, çöp atmama, çevresel sorunlara duyarlılık ve ailelerini bilgilendirme gibi eylemlerde bulunma niyetlerini ifade etmişlerdir (f=13). “Doğayı Seviyorum” kodu altında, öğrenciler doğayı koruma bilincini duygusal bir bağ olarak değerlendirmişler ve bu bağlılığı ömür boyu sürdürmeyi taahhüt etmişlerdir (f=10).

“Yaşantımda Uygulayacağım” koduna yönelik olarak, öğrenciler etkinliklerden elde ettikleri bilincin yaşantılarına entegre edilmesine olan güvenlerini ifade etmişlerdir. Bu kod altında, doğayı koruma bilincini sürekli olarak uygulama kararlılıkları vurgulanmıştır (f=12).

Alanyazında yer alan benzer araştırmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir (Özcan, 2016; Soğukpınar ve Korucu, 2020; Erdoğan, 2021). Son olarak, “Kendime Güveniyorum” kodu altında öğrenciler, doğayı koruma çabalarında kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Geri dönüşüm yapma ve hayvanları koruma konusunda kendilerine güvenerek bu taahhütleri sürdürme niyetlerini ifade etmişlerdir (f=5). Bu sonuçlar, etkinliklerin öğrencilerde kalıcı bir doğa koruma bilinci oluşturduğunu ve bu bilinci gelecekteki yaşantılarında uygulama konusunda güçlü bir motivasyon sağladığını göstermektedir.

6. Soru: Yapılan etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri

Deney grubundaki öğrencilerin değerlendirmelerine göre, yapılan çalışma genel olarak olumlu, güzel ve faydalı olarak nitelendirilmiştir (f=40). Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, etkinliklerin güzellik ve eğlence odaklı olduğunu vurgulamakta ve bu etkinliklerin kaynakları daha dikkatli kullanma alışkanlıkları oluşturarak doğayı koruma bilincini artırdığını göstermektedir (f=14).

Ayrıca, öğrencilerin çalışmanın öğretici olma koduna yönelik değerlendirmeleri, çevre temizliği, hayvan koruma ve geri dönüşüm konularında bilinç düzeylerinin arttığını göstermiştir (f=9). Öğrenciler, etkinliklerin davranış kazandırıcı etkilerine vurgu yaparak, olumlu davranış değişikliklerine neden olduğunu ifade etmişlerdir (f=8). Bilgilendirici olma koduna yönelik öğrenci görüşleri, öğrencilerin yeni öğrendikleri

bilgileri paylaşma isteğini yansıtarak, çalışmanın bilgi transferi açısından etkili olduğunu göstermiştir (f=3). Son olarak, doğayı korumaya yönelik farkındalık oluşumu koduna yönelik öğrenci görüşleri, çalışma süresince öğrencilerin çevresel konularda bilinçlenerek, su, atık yönetimi ve hayvan hakları gibi konularda anlayış kazandıklarını ortaya koymuştur (f=6). Alanyazında yer alan benzer araştırmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir (Aydın ve Aykaç, 2016; Vural ve Yılmaz, 2016; İbret, Demirbaş ve Demir, 2019; Çobanoğlu, Yerlikaya ve Yerlikaya, 2020).

5.2. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Bu araştırmanın iç ve dış geçerliklerine yönelik muhtemel tehditler ve bunların kontrolü bu bölümde ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmanın iç geçerliği. Bilimsel araştırmalarda birçok zorlukla karşılaşılmaktadır. Çalışmanın iç geçerliği, yabancı değişkenlerin araştırma sonuçları üzerindeki etkisini ifade etmektedir. İç geçerliği etkileyebilecek çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bunlar arasında çalışılan konunun özellikleri, veri veya denek kaybı, Hawthorne etkisi, enstrümantasyon, konum, test gibi faktörler yer almaktadır. Bu araştırmada, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek potansiyel faktörler göz önünde bulundurularak kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, eksik veri analizi, standartlaştırma koşulları ve prosedürleri, MANCOVA modeli, yedi haftalık uygulama süresi ve araştırma tasarımı genel olarak, bu potansiyel tehditleri kontrol etmek amacıyla bir ölçüt olarak benimsenmiştir.

Hawthorne etkisi, çalışma ve test uygulama sürecinde olağan dışı bir olayın ortaya çıkması ve öğrencilerin çalışma veya teste odaklanmamaları olarak tanımlanmaktadır. Çalışma süresince öğrencileri etkileyebilecek herhangi bir anormal durum yaşanmamıştır.

Denek kaybı, öğrencilerin uygulama sürecinde herhangi bir azalmaya yol açmamıştır; bu durumda, çalışmaya katılan öğrenciler düzenli bir şekilde çalışmalarına devam etmişlerdir.

Öğretim doğrulamaya (Treatment verification) büyük bir özen gösterilmiş ve bu amaçla deney ve kontrol grupları için özel ders planları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu planları uygulayıp uygulamadıkları, ders gözlem formu ve kontrol listeleri aracılığıyla titizlikle izlenmiştir.

Enstrümantasyon, araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri enstrümantasyon kapsamında doğrulanmıştır. Tüm ölçme araçları, araştırmacı tarafından bizzat standart uygulama koşulları altında tüm gruplara uygulanmıştır.

Etik açıdan, öğrencilere çalışmanın amacı net bir şekilde açıklandıktan sonra, elde edilen verilerin sadece araştırma amaçları için kullanılacağı, hiçbir şekilde ders notlarına yansıtılmayacağı ve katılımcılara ait bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı gibi yönergeler verilerek deneklerden onam alınmıştır. Son olarak, öğrenci veya okul isimlerinin açıklanmamasıyla ilgili olarak, gizliliğin bu çalışma için bir sorun oluşturmadığı düşünülmektedir. Öğrenci isimleri yalnızca istatistiksel analiz için kullanılmıştır.

5.2.2. Araştırmanın dış geçerliği. Araştırmanın çalışma grubu, rastgele seçilmemiş; bunun yerine, araştırmanın uygulanma koşullarına uygun olarak seçilmiştir. Araştırma, çalışma grubuyla yürütülmüş bu nedenle evren ve örneklem belirleme sürecine ihtiyaç duyulmamıştır. Ancak, araştırmanın şehir merkezinde yer alan iki devlet okulunda gerçekleşmiş olması ve bu okullardaki sonuçların, öğrenci grubu için genel geçerlik taşıyabileceği popülasyon geçerliği olarak düşünülebilir. Aynı şekilde, elde edilen sonuçların devlet okulunda ortaya çıkmasının, benzer fiziksel, çevresel ve öğretimsel özelliklere sahip olan okullardaki öğrenciler için de geçerli olabileceği düşünülmüş ve bu durum ekolojik geçerlik açısından kabul edilebilir bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlardan bundan sonra yapılacak çalışmalar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1- Araştırmada kullanılan EE'nin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin çevre koruma bilgilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla EE'nin farklı sınıf seviyelerinde ve hayat bilgisi dersinin farklı konularında uygulanması önerilebilir.
2- Araştırmada EE'nin akademik bilgiyi desteklediği görülmüştür. Bu nedenle EE hayat bilgisi dersinin dışında diğer disiplinlerde de kullanılarak araştırmalar yürütülebilir.
3- Araştırmada kullanılan EE'nin öğrencilerin çevre tutumunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonraki araştırmalarda EE'nin motivasyon ve yaratıcılık gibi farklı değişkenlere etkisi araştırılabilir.
4- Öğretmenlere, yaşam becerileri, problem çözme, ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimini göz önünde bulundurarak, teknolojinin etkin bir şekilde kullanılabildiği eğitimler sunulabilir ve dersler çeşitli etkinliklerle zenginleştirilebilir.
5- Aynı seviyede ve konuda farklı çalışma grupları oluşturularak benzer çalışma yapılarıyla elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
6- Bundan sonra yapılacak akademik araştırmalarda boylamsal çalışmalar düzenlenmesi konunun bilimsel derinliğini artırabilir.

KAYNAKLAR

Achor, E., E., Ogbeba, J. ve Samuel, A., O. (2014). Effects Of School Outdoor Actıvıtıes On Senıor Secondary Two (SS II) Students" Retentıon In Ecology In Jalıngo Metropolıs, Taraba, Nigeria, *Nigeria Educational Forum, 22* (2), 83-95.

Adewale, J. G. (2011). Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test. *Education 3-13, 39*(3), pp. 221-232.

Ajiboye, J. O. & Olatundun, S. A. (2010). Impact of some environmental education outdoor activities on Nigerian primary school pupils' environmental knowledge. *Applied Environmental Education & Communication, 9*(3), 149-158.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları. Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı spss çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.

Akdaş, E. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akfırat, O. N. ve Kezer, F. (2016). A program implementation for the development of life skills of primary school 4th grade students. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 9-16.

Akhtar, M., & Saeed, M. (2017). Applying activity based learning (ABL) in Improving quality of teaching at secondary school level. *Pakistan Journal of Educational, 2*(2), 37-47.

Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss.1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde eko okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 8*(2), 401-414.

Aktepe, V., Gündüz, M. ve Türker, A. (2019, Nisan). *Kohlberg'in heinz ikilemine göre öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin incelenmesi: Isparta örneği.* I. Uluslararası Kapadokya Felsefe ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Al Masri, A., Smadi, M., Aqel, A., & Hamed, W. (2016). The inclusion of life skills in english textbooks in jordan. *Journal of Education and Practice, 7*(16), 81-96.

Altınok-Kalkan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde yaşam becerileri ve okul güvenliği* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ando, K., Yorifuji, K., Ohnuma, S., Matthies, E. & Kanbara, A. (2015). Transmitting pro-environmental behaviors to the next generation: A comparison between Germany and Japan. *Asian Journal of Social Psychology, 18*(2), 134-144.

Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review, 31*, 100353.

Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(27), 99-112.

Arı, M. ve Öncü, E. (2005). *Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları (etkinlik örnekleri).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Artun, H. (2013). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aslan, S. ve Bulut, B. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies, 8*(1), 85-108.

Atasoy, E. (2005). Çevre içi eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Atasoy, E. (2015). *İnsan doğa etkileşimi ve çevre için eğitim.* İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Avcı, D. E., Korur, F., ve Turgut, S. (2021). Evaluation of teacher candidates' life skills in terms of departments and grade levels. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(2), 200-221.

Avcı, N. (2003). *Fen ve doğa eğitiminde proje yaklaşımı, Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ay, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin açık alan fen ve matematik etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aydın, B. (2007). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Aydın, M. (2019). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunun okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesinin 7. sınıf öğrencilerinin çevre tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aydın, Ö., Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11*(1), 1-16.

Bacakoğlu, T. Y. (2017). *Yakın çevre eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve çevreye yönelik tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bağdaş, E. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve motivasyona etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9* (1), 97-11.

Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bal, Y. ve Kılıç, M. E. (2022). Çevre duyarlılığının oluşmasında davranışsal yaklaşımlar. Ankara: İksad. ÖK (iksadyayinevi.com) sayfasından erişilmiştir.

Ballantyne, R. & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research, 15*(2), 243-262.

Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education, 11*(3), 218-236.

Ballantyne, R., Connell, S., & Fein, J. (1998). Students as catalysts of environmental change: A framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental Education Research, 4*(3), 285-98.

Ballantyne, R., Fein, J. & Packer, J. (2001a). Programme effectiveness in facilitating intergenerational influence inenvironmental education: Lessons from the field. *Journal of Environmental Education, 32*(8), 8-15.

Ballantyne, R., Fein, J. & Packer, J. (2001b). School environmental education programme impacts upon student and family learning: A case study analysis. *Environmental Education Research, 7*(1), 23-37.

Ballantyne, RR & Uzzell, DL (1994). Resmi olmayan çevresel öğrenme deneyimlerinin eleştirel değerlendirmesi için bir kontrol listesi. *Çevre Eğitimi ve Bilgisi, 13,* 111-111.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.

Bartholomew, D. J., Steele, F., Moustaki, I. & Galbraith, J. I. (2008). *Analysis of multivariate social science data.* CRC Press: Taylor and Francis Group.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.

Bastık, U. (2019). *Hayat bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 39-55.

Bayer, R., & Fischer, K. (2019). Correlating project learning tree to 4-h life skills: connections and implications. *Journal of Extension, 57*(5), 27.

Baymur, F. (1954). *Hayat bilgisi dersleri.* İstanbul: Maarif Yayınları.

Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., ve Demirbaş-Nemli, B. (2017). Hayat Bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 476-492.

Beaufort school surrey. (tarihsiz). https://www.longacre.surrey.sch.uk/ sayfasından erişilmiştir.

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). (Çev. Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. S. Öğülmüş, (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem A yaynıcılık.

Bektaş, M. (2013). Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. S. Öğülmüş, (Ed.), *Hayat Bilgisi dersinin dünü bugünü* (ss. 13-28). Ankara: Pegem Akademi.

Berg, L. B. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Çev. Ed. H. Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Bilgin, I. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight grade students' science process skills and attıtudes toward science. *Journal of Baltic Science Education, 1*(9), 27-37.

Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bloom, B. (1965). *Early learning in the home.* Paper Was Given The First B.J. Paley Lecture, University of California at Los Angeles.

Blum, C. S. (1991). *Measurement of life skills.* (Doctoral Thesis). Retrieved from Measurement of life skills - ProQuest

Boberg T., Carpenter, K., Haiges, S. & Lundsgaard, B. (1999). *Increased student achievement through parental involvement and increased responsibility.* Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=Boberg+Carpenter+&id=ED439791

Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2006). Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist, 26,* 247-254.

Bogner, F.X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *Journal of Environmental Education, 29*(4), 17-29.

Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 22-39.

Bolat, Y., ve Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *Sage Open, 11*(2), 1-17.

Bonnett, M. and Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education, 28*(2), 159-174.

Borsos, E., Borić, E. & Patocskai, M. (2018). Be in: Teach outdoors!. *Croatian Journal of Education, 20*(3), 843-866. https://dx.doi.org/ 10.15516/cje.v20i3.2978

Botvin, G. J., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse, 12*(4), 1–17.

Bozkurt, S. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bradley, J. C., Waliczek, T. M. & Zajicek, J. M. (1999). "The relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students." *Journal of Environmental Education, 30*(3), 17-21.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513.

Brooks, D. K. (1984). *A life-skills taxonomy: defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique* (Doctoral Thesis). Retrieved from https://www.proquest.com/results/75913985E2554688PQ/1?accountid=37161

Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with spss release 8 for windows. A guide for social scientists.* London and New York: Taylor & Francis Group.

Bülbül Hüner, S. (2018). *Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni ve SPSS uygulamaları ve yorum.* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Campbell, C., & Robottom, I. (2004). Environmental education: Appropriate vehicle for science education? *Teaching Science, 50*(2), *18–23.*

Can Coşar, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Choudhary, D. & Khushnood, S. (2021). Effectiveness of activity based learning ın general science at elementary level. *Journal of Education &Amp; Humanities Research, 11*(1), 55–64.

Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). USA: Blackwell Publishers.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New York, NY: Routledge Academic.

Cooley, W. W. & Lohnes, P. R. (1971). *Multivariate data analysis.* America: Kriger Publication.

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation, 10*(1), 7.

Coşkuner, Z., Büyükçelebi, H., Kurak, K., ve Açak, M. (2021). Examining the Impact of Sports on Secondary Education Students' Life Skills. *International Journal of Progressive Education, 17*(2), 292-304.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Çeviri Ed.: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). London: Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çeviri Ed.: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cronin, L. C. & Allen, J. (2017). Development and initial validation of the life skills scale for sport. *Psychology of Sportand Exercise, 28*, 105-119.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişiminde klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1211-1225.

Çelikkaya, T., ve Seyhan, O. (2016). Değerlerin kazanilmasindaki etkili faktörler öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(36), 167-192.

Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya cocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

Çobanoğlu, E., Yerlikaya, M., ve Yerlikaya, A. (2020). Akademik doğa kampına yönelik öğrenci görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 178-187.

Darden, C. A., (1996). Yaşam becerileri geliştirme ölçeği-ergen formu: Yaşam becerilerinin teorik ve terapötik önemi. *Ruh Sağlığı Danışmanlığı Dergisi, 18*, 142-163.

Demir, Z. M. (2016). *İlkokul öğrencilerine yönelik çevre tutum ölçeği geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demiral, Ö. (1986). Okul öncesi döneminde fen ve doğa çalışmaları. *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.* Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social– emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). LA: Sage.

Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

DeWall, C. N., Twenge, J. M., Bushman, B., Im, C., ve Williams, K. (2010). A little acceptance goes a long way: applying social impact theory to the rejection-aggression link. *Social Psychological and Personality Science*, *1*(2), 168-174.

Dinah-Chebii, B. (2014). *A study of factors influencing the introduction and implementation of pre-primary school life skills curriculum in Ainamoi division, Kericho county, Kenya* (Unpublished Master's Thesis). Kenyatta University School of Education, Nairobi.

Doğa. (tarihsiz). *Online Etymology Dictionary* içinde. Doğa | Çevrimiçi Etimoloji Sözlüğünde Ara (etymonline.com) sayfasından erişilmiştir.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2) , 261-286.

Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Educateoutside. (tarihsiz). https://www.educateoutside.com/ sayfasından erişilmiştir.

Education. (tarihsiz). https://www.education.com/activity/third-grade//sayfasından erişilmiştir.

Efe, H. A. (2015). Animasyon destekli çevre eğitiminin akademik başarıya, akılda kalıcılığa ve çevreye yönelik tutuma etkisi. *Journal Of Computer And Education Research*, *3*(5), 130-143.

Ekinci, R., Eroğlu Doğan, E., ve Doğan, D. (2020). Akıllı tahta kullanımının ve etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, fene ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1197- 1215. https://dx.doi.org/ 10.17679/inuefd.644449

El-Batri, B., Alami, A., Zaki, M., & Nafidi, Y. (2019). Extracurricular environmental activities in moroccan middle schools: Opportunities and challenges to promoting effective environmental education. *European Journal of Educational Research*, *8*(4), 1013-1028.

Eldeleklioğlu, J. (2016). Kişilik gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 137-164). Ankara: Maya Akademi.

Erden, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Erdoğan, M. (2011). Erdogan, M. (2011). The effects of ecology-based summer nature education program on primary school students' environmental knowledge, environmental affect and responsible environmental behavior. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(4), 2233-2237.

Erdoğan, M. (2021). İlköğretim ögrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerine bir arastırma: Çanakkale örneği. *Third Sector Social Economic Review, 56*(1), 249-271.

Erduran-Avcı, D. ve Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(77), 1-18.

Ergün, M., Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,2*, 269-292.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Beverly Hills, CA: Sage.

Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde "çöplerin azaltılması" bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 94-103.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi, 65* (66), 1-13.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 91-100.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 12-24.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. England: SAGE.

Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık, teori, perspektifler ve uygulama*. (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel.

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinica and health psychology* (pp. 65-78). London: Oxford.

Gadenne, D. L. Kennedy, J. ve McKeiver, C. (2009). An empirical study of environmental awareness and practices in SMEs." *Journal of Business Ethics, 84*, 45-63.

Gatumu, J. C., & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on pre-school children in embu west, kenya. *Journal of Curriculum and Teaching, 7*(1), 1-6.

Gazda, G., M., Ginter, E. J., ve Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Geiser, C. (2010). *Data analysis with Mplus.* New York: Guildford Publication, Inc.

George, D. & Mallery, P. (2003). *Using SPSS for windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.).* London: Pearson Education.

Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor, 24*(95), 263-273.

Gliner, F. A., Morgan, G. & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Glinka, B., & Hensel, P. (2018). What Should Be Avoided During Qualitative Research?. *Qualitative Methodologies in Organization Studies: Volume II: Methods and Possibilities,* 245-257.

Gökkaya, K., Arslan, A.C. (2004). Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 227-244.

Göktürk-İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Göl-Güven, M. (2019). Lions-Quest yaşam becerileri programının Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50,* 254-282.

Gömleksiz, M., ve Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gözütok, F. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Green, M., & Piel, J. A. (2009). *Theories of human development: A comparative approach* (second ed.): Prentice-Hall, Inc.

Grodzinska Jurczak, M., Stepska, A., Nieszpotek, K., ve Bryda, G. (2006). Perception of enviromental problems among preschool children in Poland. *International Research in Geographical and Enviromental Education, 15*(1), 62-76.

Gunning, C., Holloway, J., & Grealish, L. (2020). An evaluation of parents as behavior change agents in the preschool life skills program. *Journal of Applied Behavior Analysis, 53*(2), 889-917.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Sürdürülebilir gelişim için: Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gülbahar, Y., ve Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in ınstructional. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 42*(2), 93-112. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001178

Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat bilgisi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* (s.15-42). Ankara: Nobel Yayın.

Gümüş, F. (2017). Gelişim kuramları. Y. K. Haspolat, A. Büyükgebiz, İ. Yolbaş ve S. Ertuğrul (Ed.), *Çocuklarda ve ergenlerde gelişim* (ss. 31-65). Ankara: Orient.

Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 31-53.

Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,33*, 169-180.

Güney, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gürdoğan Bayır, Ö. , Çengelci Köse, T. ve Balbağ, N. L. (2016). Sosyal bilgiler dersinde ara disiplinlerden yararlanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6*(2), 1-30. https://dx.doi.org/10.18039/ajesi.99217

Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2018). Motivational predictors of students' participation in out-of-school learning activities and academic attainment in science: An application of the trans-contextual model using Bayesian path analysis. *Learning and Individual Differences, 67*, 232-244.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Edition). Prentice Hall, New Jersey.

Hajizadehanari, K. (2013). The effectiveness of life skills education with religious approach to safety, mental health and self-esteem in elementary school students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 5(2)*, 927-936.

Hanna, G. (1995). Wilderness-related environmental outcomes of adventure and ecology education programming. *The Journal of Environmental Education, 27*(1), 21-32.

Hariharan, P. (2011). Effectiveness of Activity – Based – Learning Methodology for Elementary School Education. A paper submitted for National Child Rights Research Fellowship 2010.

Harris, R., Bilton, H. (2019). Learning about The Past: Exploring The Opportunities and Challenges of Using an Outdoor Learning Approach. *Cambridge Journal of Education, 49*(1), 69-91. https://dx.doi.org/ 10.1080/0305764X.2018.1442416

Hemphill, M. A., Gordon, B., & Wright, P. M. (2019). Sports as a passport to success: Life skill integration in a positive youth development program. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(4), 390-401.

Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model: Incorporating developmentally appropriate leaening opportunities to assess impact of life skills development* (Tech. Rep. No. 4H-137A). Ames: Iowa State University Extension.

Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management, 21*(5), 967-988. https://dx.doi.org/10.1177/014920639502100509

Hocaoğlulları, B. (2022*). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile hayat bilgisi ders tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). *Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature.* In 7th European Conference on research methodology for business and management studies, 195-200.

Irannezhad, S. (2017). Effectiveness of life-skills training on the mental health of 2nd grade female high school students in Bam-Iran. *Bali Medical Journal, 6*(3), 583.

Irusa, S. F. (2014). *School based factors influencing implementation of life skills education curriculum in public primary schools in dagoretti district, Nairobicounty* (Master's Thesis). University of Nairobi Department of Education Administration and Planning, Nairobi.

Istiqomah, I., Suwondo, S., & Firdaus, L. N. (2020). Environmental education in forming attitudes of environmental care for students. *Journal of Educational Sciences, 4*(1), 200-211.

Işık, E. D. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık hayat bilgisine karşı tutum düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Izenman, A. J. (2008). *Modern multivariate statistical techniques*. Springer.

İbret, B. Ü., Demirbaş, İ., ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(1), 258-280.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İşyar, N. (1999). *İlköğretim (3., 4., 5. sınıf) öğrencilerinin olumlu çevresel tutumların yaş ve sosyoekonomik düzeye göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Jamali, S. (2016). The effect of life skills training on mental health of ıranian middle school students: A preliminary study. *Iranian journal of psychiatry, 11*(4), 269.

Jessor, R. (2014). Problem behavior theory: A half-century of research on adolescent behavior and development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, R. K. Silbereisen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The devel- opmental science of adolescence: History through autobiography*. New York and London: Psychology Press.

Jessor, R., & Jessor, S.L. (1997). *Problem behavior and psycho-social development: A longitudinal study of youth.* New York: Academy Press.

Jessor, R., Turbin, M.S., Costa, F.M. (1998a). Protective factors in adolescent health behavior. *Journal of Personality and Social Psychology. 75*(3), 788-800.

Jones Nelson, R. (2007). *Life coaching skills: How to develop skilled clients*. London: SAGE.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. basım). Ankara: Pegem A Akademi.

Kabapınar, Y., ve Baysal, N. Z. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10*(3), 384-419.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Yeni insan ve insanlar.* İstanbul: Evrim Yayınları.

Kahlke, R. M. (2014). Generic qualitative approaches: Pitfalls and benefits of methodological mixology. *International Journal of Qualitative Methods, 13*(1), 37-52.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın.

Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, *23*(3), 275-286.

Karabağ, G. S. (2009). "Hayat Bilgisi öğretim programına göre içerik," (Edit.: Selahaddin Öğülmüş) *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem A Akademi.

Karakaş Özür ve N., Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Universitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18* (3), 324-347.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.

Kasapoğlu, K. ve Didin, M. (2019). Life skills as a predictor of psychological well-being of pre-service pre-school teachers in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *6*(1), 70-85.

Kasım, F. (2020). *Canlılar dünyası ünitesinin öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama ile desteklenmiş sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kavcı, A. (2019). *5E modeline göre planlanmış sınıf dışı öğretim etkinliklerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kazemi, R., Momeni, S. & Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *114*, 863-866.

Kelepçe, O. (2021). *Fen bilimleri dersinde zihin haritası kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilişsel yüklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kemp, D. (2002). *The environment dictionary*, New York: Routledge.

Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kılınç, E., ve Dere İ. (2013). Lise öğrencilerinin "iyi vatandaş" kavramı hakkındaki görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, *4*(2), 103-124.

Kılınç, E., ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 1-15.

Kırıkkaya, E., B. ve Bozkurt, E. (2012). Fen ve teknoloji derslerinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37*(165), 65-80.

Kırılmazkaya, G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 1-11.

Klein, N. A., Sondag, K. A., & Drolet, J. C. (2010). Understanding volunteer peer health educator's motivations: Applying social learning theory. *Journal of American College Health, 43*(3), 126-130

Kocalar, A. O. (2016). Ekolojik farkındalığın arttırılmasında milli parkların rolüne ilişkin öğrenci görüşleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 5*(9), 55-61.

Kohlberg, L. ve Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice, 16*(2), 53-59. https://dx.doi.org/ 10.1080/00405847709542675

Korsacılar, S. (2014). *9. Sınıf fiziğin doğası ünitesindeki temel kavramların öğretiminde yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve srumluluklarına yönelik düşünceleri. *Ur. Electronic Turkish Studies, 8*(3).

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). CA: Sage.

Kurtdede-Fidan, N. ve Aydoğdu, B. (2018). Life skills from the perspectives of classroom and science teachers. *International Journal of Progressive Education, 14*(1), 32-55.

Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Gazi Büro Yayınevi.

Küpçü, A. (2008). *Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının orantısal akıl yürütmeye dayalı problem çözme başarısına etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Küpçü, A., R. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 175-206.

Küreci, C. (2018). *4. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive–social learning model of social-skill training. *Psychological Review, 90*(2), 127.

Lai, K.C. (1999). Freedom to learn: A study of the experiences of secondary school teachers and students in a geography field trip. *International Research in Geographical and Environmental Education 8*(3), 239-55.

Latané, B. (1996). Dynamic social impact: The creation of culture by communication. *Journal of communication, 46*(4), 13-25.

Lee, G. Y., & Lee, D. Y. (2019). Effects of a life skills-based sexuality education programme on the life-skills, sexuality knowledge, self-management skills for sexual health, and programme satisfaction of adolescents. *Sex Education, 19*(5), 519-533.

Leeming , F.C., Porter, B.E., Dwyer, W.O., Cobern, M.K. & Oliver, D.P. (1997). Effects of Participation in Class Activities on Children's Environmental Attitudes and Knowledge. *The Journal of Environmental Education. 28*(2),33-42.

Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage, InElo.

Ltl. (tarihsiz). https://ltl.org.uk/news/outdoor-classroom-day-ideas/ sayfasından erişilmiştir.

Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development, 62*(3), 600-616.

Malandrakis, G. & Chatzakis, S. (2014). Environmental attitudes, knowledge, and alternative conceptions of primary school children in Greece. *Applied Environmental Education and Communication, 13*(1), 15-27.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development.* Washington: Pan American Health Organization.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş.* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

McCarthy, A. Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional styles: two experiment from history and political sience. *Innovative Higher Education, 24*(4), 279-294.

MEB. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2015). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2015). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2017). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2018). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Merriam, S. B. (Eds.) (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi.* https://www.myk.gov.tr/tr sayfasından erişilmiştir.

Mete, A., ve Filik İşçen, C. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına çevre koruma kulübü'nün etkisi. *Electronic Turkish Studies, 10*(11).

Meyer, K. A. (2015). *Students' perceptions of life skill development in project-based learning schools* (Doctoral Thesis). Retrieved from https://web.archive.org/web/20170922004038id_/http://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1508&context=etds

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* California: Sage, Thousand Oaks, 2nd edition.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* (Çev. Ed. Akbaba Altun, S., & Ersoy, A.) 2. Baskı. Ankara: Pegam A.

Moore, R. C. (1996). Compact nature: The role of playing and learning gardens on children's lives. *Journal of Therapeutic Horticulture, 8*, 72-82.

Morgan, D. L. (2002). *Essentials of learning and cognition*. United States of America: The McGraw-Hill Companies.

Moser, S., Hanson, S. (1996). *Notes on active pedagogy: A supplement to the active learning modules*. Washington DC: Association of American Geographers.

Moyles, J. (2014). *EBOOK: The Excellence of Play*. McGraw-Hill Education (UK). Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=wZowBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Moyles++The+excellence+of+play&ots=vMezE0xwl3&sig=KhoVYtSGJwuqXMcogcpssPwQEGI&redir_esc=y#v=onepage&q=Moyles%20%20The%20excellence%20of%20play&f=false

Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of Environmental Planning and Management, 51*(3), 325-344.

Nagler, E. M., & Lobo, P. (2019). Beyond tobacco prevention: A qualitative study of a school-based life skills intervention for economically disadvantaged youth in Mumbai, India. *Health Education Journal, 78*(4), 399-415.

Nair, P. K., & Fahimirad, M. (2019). A qualitative research study on the importance of life skills on undergraduate students' personal and social competencies. *International Journal of Higher Education, 8*(5), 71-83.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitive approaches*. Baston: Pearson.

Noreen, R., & Rana, A. M. (2019). Activity-based teaching versus traditional method of teaching in mathematics at elementary level. *Bulletin of Education Research, 41*(02), 145-159.

Norris, I. E., & Juliet, U. D. (2016). Impact of environmental education on the knowledge and attitude of students towards the environment. *International Journal Of Environmnetal & Science Education, 11*(12), 5367-5375.

Nowak, A., Szamrej, J. ve Latané, B. (1990). From private attitude to public opinion: A dynamic theory of social impact. *Psychological Review, 97*(3), 362.

Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record, 107*(5), 895–934.

OECD. (2005). *Yaşamayı öğrenmek, yetişkin okuryazarlığı ve yaşam becerileri değerlendirmesinin ilk sonuçları.* https://www.oecd.org/education/innovation-education/34867438.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ok, G. (2016). *Doğa eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgi düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Okur, E. (2012). *Sınıfdışı deneyimsel öğretim: Ekoloji uygulaması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Okur-Berberoğlu, E. (2015). Ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitiminin çevre farkındalığı üzerinde etkisi. *Journal Of Hasan Ali Yücel Faculty Of Education/Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi (Hayef), 12*(1).

Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınevi.

Ozaner, F. S. (2004, Ekim). *Türkiye'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı?* V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbay, G. (2018). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özcan, E. (2016). *İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 27,* ss. 125-138.

Özdemir, B. (2019). *7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özgel, Z. T., Aydoğdu, M., ve Yıldırım, E. G. (2018). Doğa kampı destekli çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutuma etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 90-106.

Özkan, İ. (2009). *Gezi-gözlem ve inceleme yönteminin 6.sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim, 36*(177), 253-269.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 47-81). Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Öztürk, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıflarda çevre eğitimi için ekolojik ayak izi kavramının kullanılması ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özür, N. K., ve Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 324-347.

Pallant, J. (2001). *The SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.

Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education, 31*(4), 32-36.

Papacharisis, V. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17(3)*, 247-254.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods.* CA: Sage Publications.

Percy, W. H., Kostere, K. & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report, 20*(2), 76-85.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*, 1-12.

Prajapati, R., Sharma, B. & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research, 10*(1), 1-6.

Prakash, N. R. & Devi, S. N. (2015). Assertiveness behaviour of undergraduate students. *Scholarly Research Journal For Interdisiplinary Studies, 3*(16), 2566-2575.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research-quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.

Rahmati, B., Adibrad, N., & Tahmasian, K. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 870-874.

Reis, G., Scott, J., & Freiman, M. (2018). Environmental education: Nurturing a relationship with everything, everywhere. In *International perspectives on the theory and practice of environmental education: A reader* (pp. 1-15).

Richards, K. C. (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling, 32(3)*, 247.

Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical rewiew of the evidence. *Environmental Educational Research 7*,(3), 207-320.

Roselyne, K. (2014). *Teaching life skills curriculum in primary schools in Lurambi division, Kakamega county Kenya* (Master's Thesis). Kenyatta University School of Education, Nairobi.

Sağlam, H. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat Bilgisi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* (ss.1-15). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sağsöz, G., ve Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun ili örneği). *Anadolu University Journal of Education Faculty, 3*(1), 1-20.

Sahu, K. (2013). Life skills and mental health. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 4*(1), 76-79.

Samter, W. (2003). Friendship interaction skills across the life span. In J.O. Greene & B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 637-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Santrock, J. W. (2016). *Yaşamboyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.

Savaş, E., Obay, M., ve Duru, A. (2006). Öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Journal of Qafqaz University, 17*(1), 1-8.

Sefer, S. R. ve Akfırat, O. N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(8), s. 99-112.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Sermud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children.* New York: Springer.

Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Sobhi-Gharamaleki, N. (2010). Efficacy of life skills training on increase of mental health and self esteem of the students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 1818-1822.

Soğukpınar, R., ve Korucu, D. K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (53),* 583-606.

Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi, 164,* 105-118.

Şengören, S.K. (2006). *Optik dersi ışıkta girişim ve kırınım konularının etkinlik temelli öğretimi: işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. S. Şimşek, (Ed.), *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* (ss. 3-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşekli, Y. (2010). The original activities for environmental education and their effects on students (A case study in Bursa). *Elementary Education Online, 9*(2), 552-560.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th edition).* United States: Pearson Education.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Person/Allyn & Bacon.

Tai, L., Haque, M. T., McLellan, G. K. & Knight, E. J. (2006). *Designing outdoor environments for children.* New York: McGraw-Hill Companies.

Talim ve Terbiye Kurulu (2005). *İlköğretim 1–5 sınıf programları tanıtım el kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Tan, S. (2018). *Life skills education: teachers' perceptions in primary school classrooms in Finland and Singapore* (Master's Thesis). University of Jyväskylä Department of Education, Jyväskylä.

Tanner, C.K. (2001). Into the woods, wetlands and prairies. *Educational Leadership, 58,* 64-6.

Taşoğlu, M. (2010). *Coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Taştan-Aksağ, F. (2017). *STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tay, B. ve Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 0-0.

Tinsley, H.E.A. & Brown, S.D., (2000). *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling.* New York: Academic Press.

Tran, T. L. T., Phan, H. M. T., Nguyen, A. N. T., & Nguyen, H. D. (2021). Correlations between living values and life skills of secondary school students in vietnam. *European Journal of Contemporary Education*, *10*(1), 148-158.

Trawick-Smith, J.W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* Ankara: Nobel.

Tugurian, L. P., & Carrier, S. J. (2017). Children's environmental identity and the elementary science classroom. *The Journal of Environmental Education*, *48*(3), 143-153.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük.* Ankara: TDK

Türköz, G. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli sosyo-bilimsel konulara yönelik kararlarının, gerekçelerinin ve argüman kalitelerinin incelenmesi: Youtube destekli sınıf içi tartışma kullanımı* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 26*(12), 8-13.

Twinkl. https://www.twinkl.com.tr/resources/keystage2-ks2/outdoor-and-woodland-learning-key-stage-2 sayfasından erişilmiştir.

Tyagi, C., & Kumari, A. (2021). Acquisition of life skills through social media by senior secondary students. *Journal on School Educational Technology*, *16*(3), 43-52.

Tymes, D. D., Outlaw, K. L., & Hamilton, B. K. (2016). Life skills interventions to improve social confidence, self-management, and protection against drug use in rural elementary school aged children. *Journal of Community Health Nursing, 33*(1), 11-19.

UNESCO (1977). Expert meeting on the historiography of Southern Africa: Final report. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178125

UNESCO (2008). Gender-responsive life skills-based education. advocacy brief. Bangkok: UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178125

UNICEF (2012). Global evaluation of life skills education programmes. Retrieved from https://data.unicef.org/

UNICEF. (2010). *Life skills-based curriculum project evaluation*. Retrieved from https://data.unicef.org/

Uzun, N., ve Sağlam, N. (2007). Orta öğretimde çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research, 26*(26), 176-187.

Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*(45), 153-170. https://dx.doi.org/ 10.15285/maruaebd.263879

Väisänen, S., & Hirsto, L. (2020). How can flipped classroom approach support the development of university students' working life skills?—University teachers' viewpoint. *Education Sciences, 10*(12), 366.

Vural, H., ve Yılmaz, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre ve doğa ile ilgili konularda bilgi ve davranış düzeylerinin belirlenmesi; Erzurum ili örneği. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 107-115.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Waldron, J. J. (2009). Development of life skills and involvement in the girls on track program. *Women in Sport and Physical Activity Journal, 18*(2), 60-74.

Weiss, M., Bolter, N. D. & Kipp, L.E. (2014). Assessing impact of physical activity-based youth development programs: validation of the life skills transfer survey (LSTS). *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*, 263-278.

WHO (World Health Organization) (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes.* Retrieved from https://iris.who.int/handle/10665/59117

WHO (World Health Organization) (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a united nations ınter-agency meeting.* Retrieved from https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1999%20OMS%20lifeskills%20edizione%201999.pdf

WHO (World Health Organization) (2001). *Regional framework for introducing life skills education to promote the health of adolescents.* Retrieved from HE-182 _Regional Framework for introducing Life Skills Edu… (who.int)

Wurdinger, S. & Qureshi, M. (2015). Enhancing college students' life skills through project based learning. *Innovative Higher Education, 40*(3), 279-286.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, (25),* 137-151.

Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri.* Ankara: Ceceli Yayınları, Eğitim Dizisi:9.

Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, Ö. (2019). Hayvan koruma farkındalığı açısından zoocoğrafya öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İnternational Journal Of Geography And Geography Education,* (40), 1-22.

Yektatalab, S., Honarmandnejad, K., Janghorban, R., & Zarifsanaiey, N. (2020). Effect of web-based life skills education on nurses' job burnout. *Turkish Online Journal of Distance Education, 21*(2), 37-46.

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlamında analizi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, H. İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education, 7*(3), 241-268.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online, 9*(1), 79-92.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* New York: Guilford.

Young, A., Kelley, R. M. & Denney, G. (1997). Evaluation of selected life-skill modules from the contemporary health series with students in grade 6. *Perceptual and Motor Skills, 84,* 811-818.

Yuen, M., Lee, Q. A., & Chung, Y. B. (2021). Meaning in life, connectedness, and life skills development in junior secondary school students: Teachers' perspectives in Hong Kong. *Pastoral Care in Education, 39*(1), 67-83.

Yücel, E. Ö., ve Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkokul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik

öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 10-33.

Yüksel, M. (2018). İş görenlerin politik becerilerinin yöneticilerin görev performansı değerlendirmeleri üzerindeki etkisi: Sosyal etki kuramı açısından bir değerlendirme. *Ege Akademik Bakış*, *18*(3), 445-455.

EKLER

EK.1

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Canım öğrencim,

Seninle birlikte yapacağımız çalışmada seni daha iyi tanımak için bazı bilgilere ihtiyacım var. Vermiş olduğun bilgiler gizli kalacak, kimseyle paylaşılmayacak sadece bilimsel amaçlı yapacağımız çalışmada kullanılacaktır. Aşağıdaki soruları doğru bilgilerle dolduracağına eminim. Sevgilerimle.

Abdurrahman TÜRKER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Doktora Öğrencisi

1. Adın-Soyadın : ……

2. Cinsiyetin (Kız- Erkek) : .....

3. Annenin hangi okuldan mezun olduğunu biliyor musun?

- ☐ 1. Okur-yazar değil
- ☐ 2. İlkokul mezunu
- ☐ 3. Ortaokul mezunu
- ☐ 4. Lise mezunu
- ☐ 5. Üniversite mezunu

4. Babanın hangi okuldan mezun olduğunu biliyor musun?

- ☐ 1. Okur-yazar değil
- ☐ 2. İlkokul mezunu
- ☐ 3. Ortaokul mezunu
- ☐ 4. Lise mezunu
- ☐ 5. Üniversite mezunu

5. Annenin mesleğini yazar mısın ?

- ☐ 1. İşçi
- ☐ 2. Memur
- ☐ 3. Çiftçi
- ☐ 4. Esnaf
- ☐ 5. Ev hanımı
- ☐ 6. Emekli
- ☐ 7. Diğer (yazınız):……

6. Babanın mesleğini yazar mısın ?

- ☐ 1. İşçi
- ☐ 2. Memur
- ☐ 3. Çiftçi
- ☐ 4. Esnaf
- ☐ 5. Çalışmıyor
- ☐ 6. Emekli
- ☐ 7. Diğer (yazınız):……

EK.2

Belirtke Tablosu

Bloom Taksonomisine Göre Öğrenme Çıktılarının Düzeyleri

		KAZANIMLAR	BİLİŞSEL SÜREÇLER							
Ünite	Kazanım Numarası		HATIRLATMA	ANLAMA	UYGULAMA	ÇÖZÜMLEME	DEĞERLENDİRME	YARATMA	SORU numarası/seçeneği	Toplam n (%)
Okulumuzda Hayat	1.	Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.		**2** (9, 15)	**1** (8)				8-9-15	**3**%12
Evimizde Hayat	2.	Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	**1** (2)	**2** (25, 3)					25-2-3	**3**%12
Doğada Hayat	3.	İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.	**3** (17, 22, 24)	**1** (12)	**1** (10)				24-22-17-12-10	**5**%20
	4.	Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.		**1** (14)	**2** (6, 4)				4-6-14	**3**%12
	5.	Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	**2** (5, 19)	**1** (7)	**1** (11)				5-19-7-11	**4**%16
Ek kazanımlar	6.	Doğayı korumanın önemini kavrar.	**1** (20)	**2** (13, 23)	**1** (18)				23-18-13-20	**4**%16
	7.	Doğayı korumanın gerekliliğini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.	**2** (1, 21)	**1** (16)					21-16-1	**3**%12
TOPLAM (%)			**9** % 36	**10** % 40	**6** %24					**25** % 100

EK.3

Uzman Görüş Formu

BAŞARI TESTİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU				
SORU	**DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ**	**EVET**	**HAYIR**	**AÇIKLAMA**
1	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
2	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
3	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
4	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
5	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
6	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
7	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
8	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
9	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
10	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
11	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
12	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
13	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
14	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
15	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
16	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
17	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
18	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
19	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
20	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
21	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
22	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
23	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
24	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
25	Soru dil kullanımı açısından uygun mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo soru ile uyumlu mu?			
	Kullanılan şekil, resim, tablo 3.sınıf seviyesi için uygun mu? (Etik vb.)			
	Öğrenme çıktılarını sağlıyor mu?			
TESTİN GENEL DEĞERLENDİRMESİ	Soru sayısı 3.sınıf seviyesi için uygun mu?			
	Testin cevaplanması için 40 dakika (bir ders süresi) uygun mu?			
	Testte kullanılan sayfa düzeni uygun mu?			

EK.4

Çevre Koruma Bilgisi Testi (ÇKBT)

2022-2023

EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI

3. SINIFLAR ÇEVRE KORUMA BİLGİSİ TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Çevre Koruma Bilgisi Testi doktora tez çalışması kapsamında, sizin doğayı koruma konusundaki akademik bilgilerinizi tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte toplam 25 adet soru bulunmaktadır. Testteki soruları dikkatli bir şekilde okuyarak, en uygun seçeneği işaretlemeniz bu çalışmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. **Testteki yanlış cevap sayısı, doğru cevap sayınızı etkilemeyecektir. Test sonucunda alacağınız puan ders başarınızın değerlendirilmesinde kullanılmayacaktır.** Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve hiçbir şekilde ikinci ya da üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır. Testi cevaplamanız için verilen süre 40 dakikadır.

Abdurrahman TÜRKER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Öğrencinin

Ad - Soyad:.....

Sınıf:..... Şube:.....

Cinsiyet: ☐ Kız

☐ Erkek

1. Aşağıdakilerden hangisi doğada meydana gelen olumsuz değişimlerden biri **değildir ?**

A) Tarım ilaçlarının toprağa karışması
B) Erozyonu önlemek için teraslama yapılması
C) Doğa koruma alanlarına yapılar yapılması

2. Doğal kaynakları korumak için aşağıdakilerden hangisini **yapmamamız** gerekir ?

A) Dişlerimizi fırçalarken musluğu açık bırakmalıyız
B) Kağıt atıklarını geri dönüşüm kutularına atmalıyız
C) Tek kullanımlık plastik ürünler tercih etmeliyiz

3. Aşağıdakilerden hangisi gelecek nesillere sağlıklı bir çevre bırakmak için yapılacak uygulamalardan biri **değildir ?**

A) Tarım arazilerine ev yapmak
B) Toplu taşıma araçlarını tercih etmek
C) Evsel atıkları ayrıştırmak

4. Çocukların taktıkları şapkanın rengi bir konuyu farklı yönlerden düşündüklerini göstermektedir. Şapkanın rengine uygun olarak görüşler belirtilmektedir.
Aşağıda şapkalar görülmektedir.

Çocuklardan " Çevrelerinde bulunan boş bir alana fabrika yapılması " konusunda görüşlerini belirtmeleri istenmektedir.

Buna göre hangi çocuk taktığı şapkanın rengine uygun yorum **yapmamıştır ?**

A)

Fabrikanın yararları olabileceği gibi zararları da vardır.

B)

İnsanların çalışabilmeleri için yeni iş imkanları oluşur.

C)

Ülke ekonomisi için kesinlikle fabrika yapılmalıdır.

5. İnsanların çevreye verdiği zararlar kendi sağlıklarını da bozmaktadır.

Aşağıda verilenlerden hangileri insan sağlığını bozan çevre problemidir?

1. Su kaynakların kirlenmesi
2. Hava kirliliğinin artması
3. Ozon tabakasının delinmesi

A) 2 ve 3 B) 1 ve 2 C) 1, 2 ve 3

6. Çevre sorunlarının çözümünde insanların çok büyük sorumlulukları vardır. Aşağıda yapılan faaliyetlerden hangisi veya hangileri çevre sorunlarının çözümüne yönelik yapılan çalışmalardır?

1. Her yerin güzel kokması amacıyla parfüm kullanımını artırmalıyız.
2. Kullandığımız ürünlerin ambalajlarını doğada çabuk yok olacak şekilde üretmeliyiz.
3. Şehir merkezindeki park ve bahçelerin çiçeklerini sık sık gübrelemeliyiz.

A) 2 B) 2 ve 3 C) 1, 2 ve 3

7. Atıkların geri dönüşümü ile öncelikle aşağıdakilerden hangisi gerçekleşir?

A) Aile bütçesine katkı sağlar
B) Toprak ve su kirliği önlenmiş olur
C) Elektrik tüketimi azalır

8. Dişlerimizi fırçalarken suyu açık bırakırsak aşağıda verilen davranışlardan hangisini yapmış oluruz ?

A) Dişlerimizi daha iyi fırçalamış oluruz
B) Suyu tasarruflu kullanmış oluruz
C) Suyu israf etmiş oluruz

9. Her geçen gün insanların doğaya verdikleri zararlar artmaktadır. Bu duruma göre aşağıda verilen ifadelerden hangisi insanların doğaya verdikleri zararı azaltmak için yapılmalıdır?

A) Rahat ve konforlu yaşamak için daha büyük evler yapmalıyız
B) Süper marketlerdeki alışverişlerimizde bez çantalar tercih etmeliyiz
C) Kışın hasta olmamak için binaları daha çok ısıtmalıyız

10.

Bir televizyon haberinde ülkemizde avlanma yasağı olduğu süre içerinde çok sayıda balığın cansız olarak kıyıya vurduğunu öğrendik. Balıkların cansız olarak kıyıya vurmasının sebepleri.....

Yukarıdaki telezyon haberinin devamı aşağıdakilerden hangisi **olamaz ?**

A) Denize atılan plastikler
B) Deniz suyunun çok fazla soğuması
C) Atıkalarını denize boşaltan fabrikalar

11. Orhan'ın oturduğu mahallede 10 yıl önce ve şimdi bulunan çöpler aşağıda verilmiştir.

10 yıl önce çöpte bulunanlar	Şimdi çöpte bulunanlar
Odun atığı Teneke yağ kutusu Yumurta kolisi Cam şişe Atık pil	Cam ve metal konserve kutusu Plastik kap Cam şişe Naylon poşet Yiyecek atığı Eski giysiler Atık pil

Buna göre günümüzdeki çöpler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez ?

A) İnsanların çöpe attığı ürünlerin çeşidi artmıştır
B) Atıklar toprak kirliliğini artırmıştır
C) Doğada daha kısa sürede kaybolacak ürünler kullanılmaya başlanmıştır

12. İnsanların doğaya olumlu ve olumsuz etkileri vardır.

İnsanların Doğaya Etkileri

Olumlu etkiler	Olumsuz etkiler
1. Ağaç kesmek	3. Orman yangınları
2. Ağaçlandırma çalışması	4. Çevreye duyarlı davranmak

Yukarıda verilen şemada kaç numaralı olaylar yer değiştirirse insanların doğaya olumlu ve olumsuz etkileri doğru gruplandırılmış olacaktır ?

A) 1- 4 B) 2- 4 C) 2- 3

13. Aşağıda verilen su kirliğine neden olan durumlardan hangisi doğrudur?

A) Su kirliliği yalnızca suda yaşayan canlıları etkiler
B) Su kirliliğinin en büyük sebebi doğal afetlerdir
C) Fabrikaların atık sularını dışarıya vermesi su kirliliğini artırır

14. Çevre sorunlarının çözümünde insanlara çok büyük bir rol düşmektedir. Aşağıda yapılan faaliyetlerden hangisi veya hangileri çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalardan biri **değildir**?

1. Canlı çeşitliliğinin azalmaması için doğayı koruma projelerinin sayısını artırmak
2. Doğayla daha iyi bağ kurmak için diğer canlıların yaşam alanlarında kentleşmeyi artırmak
3. Sonbaharda ağaçlardan dökülen yaprakların toplanması için çalışma yapılması

A) 1 ve 2 B) 3 C) 2 ve 3

15. İnsanların faydalı sandıkları bazı uygulamalar doğaya zarar vermektedir. Örneğin tarımda zararlı otlarla mücadele etmek için gereğinden fazla kullanılan tarım ilaçları çevredeki diğer bitki ve hayvanlara zarar vermekte hatta topraktan alınan ürünleri sağlıksız hale getirmektedir.

Aşağıdakilerden hangisi verilen bu duruma benzer bir örnektir?

A) Çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olmak
B) Daha az bulaşık yıkamak için tek kullanımlık ürünleri tercih etmek
C) Okullara atık pil kutuları yerleştirmek

16. Aşağıdakilerden hangisi doğaya zarar vermez ?

A) Tek kullanımlık plastik çatal, kaşık ve tabaklar kullanmak
B) Tek kullanımlık piller yerine şarj edilebilir piller kullanmak
C) Evimizde yemeklerden artan yağları dikkatli bir şekilde lavaboya dökmek

17. Tanım : Varoluşunda insanların herhangi bir etkisinin olmadığı ve doğal süreçlerle kendiliğinden oluşmuş yapılara " doğal çevre " denir. Aşağıdakilerden hangisi doğal çevreye örnek **değildir** ?

A) Dağ B) Akarsu C) Baraj

18.

	Her atık aynı geri dönüşüm kutusuna atılmalıdır.
	Çevre kirliliğini azaltmak için geri dönüşüme önem verilmelidir.
	Suyu tasarruflu kullanmak için ayda bir kez banyo yapılmalıdır.
	Ormanların içine yağmur sularını arıtabilen, atık suları geri dönüştürebilen büyük beton bahçeli evler yapılmalıdır.

Yukarıdaki bilgiler doğru (D) ,yanlış (Y) olarak işaretlenirse nasıl bir sıralama oluşur?

	A)	B)	C)
	D	Y	Y
	D	D	D
	D	Y	Y
	Y	Y	D

19. Kullandığımız ürünlerin ambalajında geri dönüşüme uygun olduğunu gösteren amblem yer almaktadır.
Buna göre aşagıdakilerden hangisi geri dönüşüm amblemidir ?

A) B)

20. Aşağıdakilerden hangisi geri dönüştürülemeyen bir maddedir?

A) Kutu kola B) Soda şişesi C) Doğalgaz

21. 1- Egzoz gazları
2- Yağ atıkları
3- Doğal gübre

Yukarıda verilenlerden kaç tanesi toprağa **zarar** verir?

A) 1 B) 2 C) 3

22. - Kızartma yağlarının lavaboya dökülmesi su kirliliğini artırır

- Toplu taşıma araçlarını kullanmak hava kirliliğini azaltır

- Atık kağıtların geri dönüşüme kazandırılması kesilen ağaç sayısını azaltır

- Şarj edilebilir pil yerine normal pil kullanmak toprak kirliliğini artırır

Yukarıda verilen bilgilerden kaç tanesi doğrudur ?

A) 4 B) 3 C) 2

23. Atık yağların, pil, plastik ve camların doğaya atılması aşağıdakilerden hangisine neden **olmaz** ?

A) Kaynakların verimli kullanılmasına neden olur
B) Toprak kirliliğine neden olur
C) Çevre kirliliğinin artmasına neden olur

24. Aşağıdakilerden hangisi insanların çevreye yönelik yapmış oldukları olumlu davranışlardan **değildir?**

A) Şehirlerde alt yapı çalışmalarına önem vermek
B) Kaynakların tüketimini artırmak
C) Geri dönüşüm yapmak

25. Aşağıdakilerden hangisi doğamızı korumak için evde uygulayabileceğimiz bir davranış değildir?

A) Tasarruflu ampül kullanmak
B) Bütün çöpleri aynı çöp kutusuna atmak
C) Suyu tasarruflu kullanmak

EK.5

Çevre Tutum Ölçeği

ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu uygulama bir sınav değildir. Sizlerin çevreye karşı duygu, düşünce ve davranışlarınızı belirlemeyi amaçlamaktadır.

Lütfen her soruda size uygun sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: Erkek ○ Kız ○

Okulunuzun Adı:…… Sınıf/ Şube:……

A. Olumlu Çevresel Davranışlar		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1.	Doğayı korumalıyız.	○	○	○
2.	Hayvanlara zarar vermem.	○	○	○
3.	Ağaçlara zarar vermem.	○	○	○
4.	Açık bırakılan ışıkları söndürürüm.	○	○	○
5.	Temiz hava sağlığımız için önemlidir.	○	○	○
6.	Çevremin temiz olması beni mutlu eder.	○	○	○
7.	Akan musluk gördüğüm zaman kapatırım.	○	○	○
8.	Sokağa çöp atmam.	○	○	○
9.	Bütün canlıların temiz bir dünyaya ihtiyacı vardır.	○	○	○
10.	Ağaçların ve çiçeklerin temiz suya ihtiyacı vardır.	○	○	○
11.	Geri dönüşüm önemlidir.	○	○	○
12.	Kaynakların (su, elektrik, doğalgaz vb.) tasarruflu kullanımı geleceğimiz için önemlidir.	○	○	○
13.	Hayvanları severim.	○	○	○
14.	Hayvanların nesillerinin yok olması beni üzer.	○	○	○
15.	Bitki yetiştirmek isterim.	○	○	○
16.	Çevre kirliliği tüm canlılar için tehlikelidir.	○	○	○
17.	Boşa akan musluk görünce üzülürüm.	○	○	○
18.	Okul koridorlarına atılmış çöpler dikkatimi çeker.	○	○	○
19.	Su kullanırken tasarruflu davranırım.	○	○	○
20.	Çevre kirliliği bazı canlıların yaşam alanlarını etkiler.	○	○	○

B. Çevresel Bilgi Ve Farkındalık		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
21.	Arkadaşlarımla çevre ile ilgili güncel sorunları konuşurum.	○	○	○
22.	Yaşadığım çevrede bulunan bitkileri bilirim.	○	○	○
23.	Canlılar ile ilgili belgesel izlerim.	○	○	○
24.	Kullanılmış piller için geri dönüşüm kutularının nerede olduğunu biliyorum.	○	○	○
25.	Yaşadığım çevrede bulunan hayvanları bilirim.	○	○	○
26.	Sokaklardaki hayvanlara yemek veririm.	○	○	○
27.	Gelecekte temiz içme suyu bulma sıkıntısı yaşayabiliriz.	○	○	○
28.	Çevremdeki geri dönüşebilecek maddeleri biliyorum.	○	○	○
29.	Kullanılmış pillerin rastgele atılması çevreye zarar verir.	○	○	○
C. Olumsuz Çevresel Davranışlar		**Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılmıyorum**
30.	Ormanlara zarar verilmesi doğal hayatı olumsuz etkilemez.	○	○	○
31.	Suyu tasarruflu kullanmam.	○	○	○
32.	Açık bırakılan ışıklar dikkatimi çekmez.	○	○	○
33.	Çevremin kirli olmasına üzülmem.	○	○	○
34.	Çevreyi korumak benim sorumluluğumda değildir.	○	○	○
35.	Hayvanlara zarar veririm.	○	○	○

EK.6

Doğa Temelli Hayat Bilgisi Öğretimi Etkinliklerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

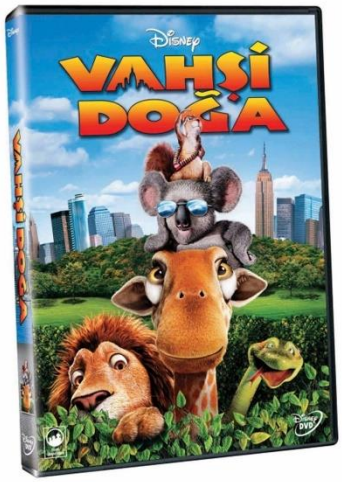
1. Doğayı korumak için neler yapıyorsun?
a) Hayvanı korumak için neler yapıyorsun?
b) Bitkiyi korumak için neler yapıyorsun?
c) Suyu korumak için neler yapıyorsun?
d) Toprağı korumak için neler yapıyorsun?
e) Havayı korumak için neler yapıyorsun?
2. Arkadaşlarınla bu etkinlikleri yaparken ne hissettin?
a) İşe yarar / faydalı hissettin mi?
b) Doğaya daha az zarar veren birisi olduğunu hissettin mi?
3. Sence bir insana doğayı koruma bilinci nasıl kazandırılabilir?
a) Eğitimle nasıl kazandırılabilir?
b) Kanunla (cezayla) nasıl kazandırılabilir?
c) Ödülle nasıl kazandırılabilir?
4. Etkinliklerin sana faydalı olduğunu düşünüyor musun?
a) Bilgilerini olumlu yönde değiştirdi mi?
b) Düşüncelerini olumlu yönde değiştirdi mi?
c) Davranışlarını olumlu yönde değiştirdi mi?
5. Bundan sonra yaşantında doğayı koruma bilincini sürdüreceğine inanıyor musun?
6. Etkinlikleri nasıl buldun?
a) Olumlu bulduklarını yazar mısın.
b) Olumsuz bulduklarını yazar mısın.

EK.7

Yaşam Becerisi Eğitim Kağıtları

1. Hafta	**Doğayı Koruma ve Kaynakların Etkili Kullanımı Eğitim Kağıdı**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı! İlk önce, doğanın ne olduğunu anlayalım. Doğa, etrafımızdaki her şeyi içerir - ormanlar, göller, dağlar, nehirler, hayvanlar ve bitkiler.	
Doğayı Korumanın Önemi Doğa, yaşamımızın önemli bir parçasıdır. Temiz hava, su ve yiyecek sağlar. Aynı zamanda güzel manzaralar, bitki ve hayvanlarla doludur. Ancak doğayı korumazsak, bu güzellikleri kaybedebiliriz. Doğayı korumak, gelecekte daha iyi bir dünya için önemlidir.	
Kaynakların Etkili Kullanımı Kaynaklar, eşyaların yapımı ve enerji üretimi için kullanılan şeylerdir. Elektrik, su, kağıt ve daha fazlası kaynaklardan gelir. Bu kaynakları verimli bir şekilde kullanmak, doğayı korumamıza ve israfı önlememize yardımcı olur.	
Çöp Toplama ve Sergileme Etkinliği **Adım 1: Çöpleri Topluyoruz** Neden? Çevremizi temizlemek önemlidir. Çöpleri doğaya bırakmak veya sokağa atmak, doğaya zarar verir. Nasıl? Bir eldiven takın ve sınıf veya okul bahçesinde çöp toplamaya başlayın. Atıkları ayrıştırın (kağıt, plastik, cam vb.). **Adım 2: Sergi Hazırlığı** Neden? Sergi, başkalarına doğanın korunmasının önemini gösterir. Nasıl? Topladığınız çöpleri temizleyin ve bir sergi hazırlığı için sınıfta veya okulun uygun bir alanında düzenleyin. **Adım 3: Serginizi Paylaşın** Neden? Sergi, diğer öğrencilere ve yetişkinlere doğayı korumanın neden önemli olduğunu gösterir. Nasıl? Sergiyi okuldaki diğer öğrencilere ve velilere gösterin. Onlara doğanın korunmasının neden önemli olduğunu anlatın.	
Unutmayın: Atıkları yerlere atmayın. Çöplerinizi uygun şekilde atın. Su, elektrik ve diğer kaynakları israf etmeyin. Doğaya zarar verebilecek şeyler yapmaktan kaçının. Bitki ve hayvanlara saygılı olun. Başkalarına doğanın korunmasının neden önemli olduğunu anlatın.	

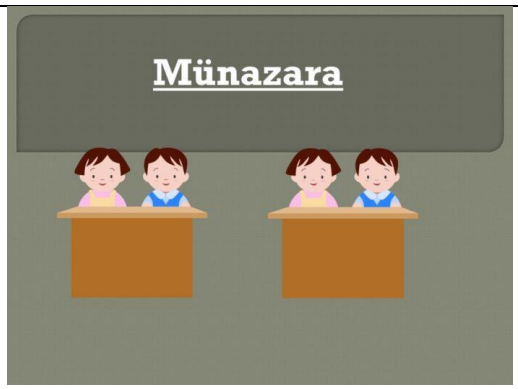
2. Hafta	**Doğayı Koruma ve Su Arıtma Tesisi Gezi Eğitim Kağıdı**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı!	
Doğayı Korumanın Önemi Doğa, bizim ve diğer canlıların yaşam kaynağıdır. Temiz hava, su ve yiyecek sağlar. Aynı zamanda güzel manzaralar, bitki ve hayvanlarla doludur. Doğayı korumak, gelecekte daha iyi bir dünya için önemlidir.	
Su Arıtma Tesisine Gezi Etkinliği **Adım 1: Hazırlık** Neden? Su, yaşam için önemlidir ve temiz suya ihtiyacımız var. Nasıl? Sınıfınıza bir su arıtma tesisi ziyareti düzenlemek için öğretmeninizle gerekli ön koşulları tartışın. **Adım 2: Gezi Tarihi ve Saati** Neden? Geziye katılmak için tarih ve saat belirlemek önemlidir. Nasıl? Öğretmeninizin belirlediği tarihe ve saate uygun şekilde hazırlanın. **Adım 3: Su Arıtma Tesisi Gezisi** Neden? Su arıtma tesisinde suyun temizlenme sürecini öğrenmek önemlidir. Nasıl? Gezi sırasında, rehberler size suyun nasıl temizlendiğini gösterecekler. Dikkatlice dinleyin ve sorular sorun. **Adım 4: Paylaşım** Neden? Gezi sonrası öğrendiklerinizi paylaşmak diğer insanlara da farkındalık kazandırır. Nasıl? Sınıfınızda ya da okulunuzda su arıtma tesisine yaptığınız geziyi arkadaşlarınıza ve öğretmeninize anlatın.	
Su ve Kaynakların Etkili Kullanımı Neden? Su ve kaynakları verimli kullanmak, israfı önler ve doğayı korur. Nasıl? Su kullanırken dikkatli olun, sadece ihtiyacınız kadar su kullanın. Elektrik ve diğer kaynakları gereksiz yere harcamaktan kaçının.	
Unutmayın: Doğaya saygılı olun. Bitkileri ve hayvanları rahatsız etmeyin. Atıkları yerlere atmayın. Çöplerinizi uygun şekilde atın. Su arıtma tesisinin ne kadar önemli olduğunu ve temiz suyun neden kıymetli olduğunu öğrenin ve paylaşın.	

3. Hafta	**Doğa ve İnsan: Birlikte Yaşamak**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı!	
Doğanın Önemi Doğa, dünyamızın bir parçasıdır. Ağaçlar, nehirler, dağlar ve hayvanlar gibi doğal unsurlar, doğayı oluşturur. Doğal unsurlar, temiz hava, su ve yiyecek sağlar. Ayrıca harika manzaralar, kuşlar ve hayvanlarla dolu güzel yerlerdir.	
İnsanlar ve Doğal Unsurlar İnsanlar, doğal unsurlarla birlikte yaşar. Ancak, bazen doğaya zarar verebilirler. Ormanları keserek ağaçları yok edebiliriz, nehirlere atık madde dökebiliriz ve doğal yaşam alanlarını tahrip edebiliriz.	
Zararlı Etkiler ve Çözüm Yolları İnsanların doğal unsurlara verdiği zararlar: Orman kesimi, su kirliliği, hava kirliliği ve doğal yaşam alanlarının tahrip edilmesi. Ormanları kesmek yerine ağaçları koruyabilir, atıkları doğal yaşam alanlarına dökmek yerine geri dönüşüm yapabiliriz.	
Film ve Belgesel İzleme ve Tartışma Etkinliği Sevgili Doğa Kahramanı, doğanın önemini ve insanların doğal unsurlara olan etkisini gösteren bir film ve belgesel izleyeceğiz. Filmi izledikten sonra, arkadaşlarınla birlikte sınıfta bir tartışma oturumu yapacağız. Sana ve arkadaşlarına şu soruları soracağız: Filmi ve belgeseli nasıl buldunuz? Hangi doğal unsurlara zarar verildiğini gördünüz? İnsanların doğaya nasıl yardımcı olabileceği hakkında neler düşünüyorsunuz?	
Doğayı Koruma Görevimizdir Doğal unsurları korumanın her birimizin görevi olduğunu unutmayın. Doğayı temiz tutmak, ağaçları korumak ve atıkları uygun şekilde geri dönüşüme veya çöpe atmak önemlidir.	

4. Hafta	**Farkındalık ve Doğa Koruma Etkinliği**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı!	
Farkındalık Nedir? Farkındalık, dünyadaki şeylere dikkatlice bakma ve onları anlama yeteneğidir. İnsanlar çevrelerini ve doğayı daha iyi anladıklarında, onları koruma konusunda daha fazla sorumluluk alırlar.	
Doğa ve Çevre Koruma Doğa ve çevre, dünyamızın en önemli hazinelerindendir. Temiz hava, su ve sağlıklı yiyecekler doğanın bize sunduğu değerli şeylerden sadece birkaçıdır. Ancak, bazen insanlar doğayı kirletirler veya zarar verirler. Atıkları ormanlara bırakırız veya suları kirletiriz.	
Sınıf Gazetesi Çıkarma Etkinliği Sınıf olarak, doğanın ve çevrenin neden önemli olduğunu anlamak ve başkalarına bu konuda farkındalık yaratmak için bir sınıf gazetesi çıkaracağız. **Bu etkinliği nasıl yapacağınız:** Konuyu Araştırın: Doğa ve çevre hakkında daha fazla bilgi edinmek için araştırma yapın. Makaleler Yazın: Her öğrenci bir makale yazsın. Bu makalelerde doğa ve çevre hakkında neden endişeli olduklarını açıklasınlar. Resimler Çizin: Doğa ve çevre ile ilgili güzel resimler çizin. Gazeteyi Tasarlayın: Makaleleri ve resimleri bir araya getirerek sınıf gazetesini tasarlayın. Okula Dağıtın: Gazetenizi sınıf arkadaşlarınıza, öğretmenlerinize ve diğer öğrencilere okulda dağıtın.	
Sorumluluk Almak Farkındalık yaratmak sadece bir adımdır. Bir sonraki adım, doğa ve çevreyi korumak için sorumluluk almaktır. Çöpleri uygun şekilde atmalı, suyu ve enerjiyi israf etmemeli ve doğayı temiz tutmalıyız.	
Sonuç Doğa ve çevre, her birimizin koruması gereken önemli hazinelerdir. Bu etkinlikle, çevremizi ve doğayı daha iyi anlayarak daha iyi koruma sorumluluğunu üstleniyoruz.	

5. Hafta	**Doğa ve Geri Dönüşüm Eğitim Kağıdı**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı!	
Bitkiler ve Hayvanlar Neden Önemlidir? Bitkiler ve hayvanlar dünyamızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bitkiler oksijen üretir ve yiyecek kaynağıdır. Hayvanlar ekosistemin dengesini korur ve bazılarımız için evcil dostlardır.	
Geri Dönüşümün Önemi Geri dönüşüm, atıkları yeniden kullanarak doğamıza ve çevreye yardımcı olur. Cam, plastik, kağıt gibi malzemeleri geri dönüştürerek daha az çöp oluşturabiliriz. Daha az çöp demek, daha temiz bir çevre ve daha az atık demektir.	
Geri Dönüşüm Kutuları Tasarlama Etkinliği Geri dönüşümü öğrenmek ve daha etkili hale getirmek için geri dönüşüm kutuları tasarlayacağız. Neler yapmalısınız: Malzemeleri Toplayın: Karton, renkli kalemler ve yapıştırıcı gibi malzemeleri hazırlayın. Kutuları Tasarlayın: Geri dönüşüm kutularını nasıl görmek istediğinizi tasarlayın. Her kutunun üzerine “Kağıt”, “Cam”, “Plastik” gibi etiketler ekleyin. Kutuları Yapın: Malzemeleri kullanarak tasarladığınız kutuları yapın. Sınıfta Kullanın: Kutuları sınıfta yerleştirin ve sınıf arkadaşlarınıza geri dönüşüm konusunda yardımcı olmaları için teşvik edin.	
İyilik Fonu Oluşturma Topladığınız kağıtları biriktirin ve bir iyilik fonu oluşturun. Bu fon ile sokak hayvanları için mama veya doğaya fidanlar dikmek gibi iyi işler yapabilirsiniz.	
Sonuç Bu etkinlikle bitkilerin ve hayvanların neden önemli olduğunu öğrenip, geri dönüşümün çevremize nasıl yardımcı olduğunu kavrayacaksınız. Ayrıca iyilik fonu oluşturarak doğaya ve canlılara yardım etme fırsatınız olacak.	

6. Hafta	**Doğayı Korumanın Önemi ve Çevre Eğitimi**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı!	
Doğanın ve Çevrenin Önemi Doğa ve çevre, hepimizin yaşadığı dünyanın önemli bir parçasıdır. Doğayı korumak ve çevreyi temiz tutmak, insanlar ve diğer canlılar için sağlıklı bir yaşamın sürdürülebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir.	
Doğayı Koruma Doğayı korumak demek, ormanlarımızı, nehirlerimizi, göllerimizi ve okyanuslarımızı temiz tutmak demektir. Temiz hava solumak ve temiz su içmek için doğanın korunması gereklidir. Doğayı korumak, bitkilerin ve hayvanların yaşam alanlarının korunması anlamına gelir. Ormanları ve denizleri temiz tutarsak, kuşlar, balıklar ve diğer canlılar da mutlu olur.	
Çevre Temizliği Çevre temizliği demek, çöplerimizi çöp kutularına atmak, sokaklarda çöp bırakmamak demektir. Temiz sokaklar ve parklar, herkesin keyif alabileceği yerlerdir. Çevreyi temiz tutmak, kokuların hoş olmasını sağlar ve herkesin daha sağlıklı hissetmesini sağlar.	
Geri Dönüşümün Önemi Geri dönüşüm, kullanılmış malzemeleri tekrar kullanarak doğayı korumanın bir yoludur. Kağıdı, camı ve plastikleri geri dönüştürerek daha az ağaç keseriz ve daha az atık oluştururuz. Geri dönüşüm sayesinde doğadaki hammaddeleri daha verimli kullanabiliriz. Örneğin, eski kağıtları tekrar kullanarak yeni kağıtlar yapabiliriz.	
Afişler Hazırlama Etkinliği Şimdi sınıf olarak, doğanın ve çevrenin neden korunması gerektiğini anlatan afişler hazırlayacağız. Her biriniz kendi afişinizi tasarlayacak ve daha sonra bunları okulunuzun farklı bölgelerine asabileceksiniz. Afişlerinizi rengarenk ve ilgi çekici yapmaya çalışın. Mesajlarınızın net ve anlaşılır olmasına dikkat edin.	
Afişlerinizi Sunma Hazırladığınız afişleri sınıfta diğer arkadaşlarınıza sunabilirsiniz. Afişlerinizle çevre ve doğa konusundaki önemi vurgulayabilirsiniz. Bu etkinlikle, diğer öğrenci arkadaşlarınıza doğayı korumanın, çevreyi temiz tutmanın ve geri dönüşümün neden önemli olduğunu anlatırken, senin yaratıcılığını kullanmana ve bu önemli mesajları paylaşmana fırsat verilecektir. Bu da çevre bilincinin gelişmesine yardımcı olacaktır.	

7. Hafta	**Doğayı Koruma Münazarası Eğitim Kağıdı**
Merhaba Sevgili Doğa Kahramanı!	
Giriş Merhaba öğrenciler! Bugün, doğayı korumanın ne kadar önemli olduğunu ve bu konuyu bir münazara etkinliğiyle nasıl tartışabileceğinizi öğreneceksiniz. Doğayı korumak, çevreyi temiz ve güzel tutmak ve gelecekteki kuşaklar için dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek anlamına gelir.	
Doğayı Koruma Nedir? Doğayı korumak, ağaçları, nehirleri, gölleri, okyanusları, bitki ve hayvanları korumak anlamına gelir. Bu, çöpleri doğru şekilde atmaktan, ormanları kesmemekten ve su kaynaklarını kirletmemekten geçer.	
Münazara Konusu Seçimi Münazara yapmadan önce, hangi konuyu tartışmak istediğimize karar vermemiz gerekiyor. Sizlere örnek olarak birkaç seçenek sunabiliriz; Ağaç Kesimi: Ağaç kesiminin doğaya etkileri hakkında tartışabilirsiniz. Ağaçları keserken nelere dikkat etmeliyiz? Atık Yönetimi: Çöp sorununu konuşabilirsiniz. Geri dönüşümün önemi ve çöplerin doğaya verdiği zararlar. Su Koruma: Su kaynaklarını korumak önemlidir. Sularımızı temiz tutmak için neler yapabiliriz?	
Münazara Kuralları Tez ve Antitez: Münazara iki taraf arasında gerçekleşir. Bir taraf konuyu destekler (tez), diğer taraf ise karşı çıkar (antitez). Zaman Sınırları: Her tarafın belirli bir süresi vardır. Örneğin, her taraf üç dakika konuşabilir. Saygılı Olun: Tartışmalar sırasında saygılı olmalısınız. Diğer kişinin konuşmasını dinlemeli ve sırası geldiğinde sakin bir şekilde konuşmalısınız. Kanıtlar Kullanın: Argümanlarınızı desteklemek için kanıtlar ve örnekler sunmalısınız.	
Münazara Örnekleri Tez: “Ağaç kesimi gereklidir çünkü binalar ve mobilyalar için ahşap gereklidir.” Antitez: “Ağaç kesimi çevreye zarar verir çünkü ormanları yok eder ve iklim değişikliğine neden olur.” Tez: “Geri dönüşüm yapmak önemlidir çünkü çevremizi temiz tutar ve doğal kaynakları korur.” Antitez: “Geri dönüşüm yapmanın maliyeti yüksektir ve başka çözümler bulunabilir.”	
Münazara Sonuçları Münazara sonunda jüri veya sınıf arkadaşlarınız, hangi tarafın daha iyi argümanlar sunduğuna karar verebilirler. Ama unutmayın, münazara sırasında ne öğrendiğiniz ve nasıl düşündüğünüz de çok önemlidir. Bu etkinlikle, doğanın korunması konusunda bilinç kazanırken, tartışma ve mantık becerilerinizi de geliştirebilirsiniz. Unutmayın, dünyayı daha iyi bir yer yapmak hepimizin sorumluluğundadır!	

EK.8

Çalışma Kağıtları

1. hafta çalışma kağıdı

Okul Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması

Aşağıdaki bulmacada okulda kullandığımız kaynaklar yer almaktadır. Bu kaynakları bulunuz.

fotokopi | doğalgaz | ışık | toner | elektrik

su | kağıt | peçete

F	**E**	**L**	**E**	**K**	**T**	**R**	**İ**	**K**	**H**
O	**O**	**A**	**B**	**C**	**Ç**	**D**	**E**	**F**	**Ğ**
S	**U**	**T**	**N**	**M**	**L**	**K**	**J**	**İ**	**I**
C	**B**	**D**	**O**	**Ğ**	**A**	**L**	**G**	**A**	**Z**
R	**Z**	**Ö**	**P**	**K**	**R**	**S**	**Ş**	**T**	**I**
T	**U**	**V**	**Y**	**T**	**O**	**N**	**E**	**R**	**Ş**
P	**E**	**Ç**	**E**	**T**	**E**	**P**	**Z**	**İ**	**I**
Ü	**E**	**K**	**A**	**Ğ**	**I**	**T**	**İ**	**K**	**K**

Aşağıdaki kaynakları nasıl verimli kullanabiliriz? Düşüncelerinizi yazınız.

Su	
Elektrik	
Sıra ve Masamız	

2. hafta çalışma kağıdı

Evdeki Kaynakların Kullanımı

Aşağıdaki boşlukları uygun kelimeleri seçerek tamamlayınız.

muslukları	çöpe	tabağıma	televizyon	pencereleri

1. Açık kalan ……. kapatırım.

2. Ekmeği asla ……... atmam.

3. Kaloriferler yanarken …… açık bırakmam.

4. …… yiyebileceğim kadar yemek alırım.

5. İzlemediğim zaman ……. kapatırım.

Evinizdeki kaynakların tüketimini azaltmak için neler yapabilirsin? Düşüncelerini yazabilir misin?

Aşağıda kaynakların kullanım alanları verilmiştir. Bu kullanım alanlarının yanlarına uygun kaynakların isimlerini yazar mısın?

Isınma	
Beslenme	
Giyinme	
Temizlik	
Aydınlanma	

3. hafta çalışma kağıdı	
İnsanların Doğal Çevreye Etkileri	
İnsanların doğaya vermiş olduğu zararlarla ilgili bir resim çizebilir misin?	
Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.	
	Doğada sadece canlı varlıklar bulunur.
	Canlı türleri kirlilikten olumsuz etkilenmez.
	İnsanlar doğayı bazen kirletiyor.
	Su kirliliği denizdeki hayvanları öldürebilir.
	Çevre kirliliği en çok ağaçları etkiler.
	Canlıların yaşam alanlarına saygı duymak zorunda değiliz.

4. hafta çalışma kağıdı
Doğa ve Çevreyi Koruma
Bilinçli bireyler çevre için neler yapmalıdır? Yazınız.
Hava kirliliğinin nedenleri nelerdir?
Su kirliliğinin nedenleri nelerdir?
Toprak kirliliğinin nedenleri nelerdir?
ÇEVKO ve TEMA Vakfı hangi çalışmaları yapmaktadır?

5. hafta çalışma kağıdı

Doğa ve Çevreyi Koruma

Aşağıda yer alan kutulara hangi atıkları atarsın?

Cam	Metal	Plastik	Kağıt
1……	1……	1……	1……
2……	2……	2……	2……

6. hafta çalışma kağıdı
Doğayı Korumanın Önemi
Kendi Doğa Resminizi Çizin ve Anlatın Kendi doğa resminizi çizin (örneğin, bir orman, dağlar veya okyanus) ve resminizin altına doğayı neden korumanız gerektiğini açıklayan bir paragraf yazın.

7. hafta çalışma kağıdı
Doğayı Korumanın Gerekliliği
Kendi Doğa Resminizi Çizin ve Anlatın Doğanın size göre en güzel yanı nedir? Resim çizerek ve kısa bir paragraf yazarak açıklayın.

EK.9

Deney ve Kontrol Grubu Ders Planları

Deney Grubu ders planları ile kontrol grubu ders planları aynıdır. Kontrol grubunda son olarak etkinlik planına geçiş yapılmamıştır. Her iki grupta haftada üç ders 40'ar dakikadan ders görmüştür. Kontrol grupları verilen plana sadık kalarak bir kazanımı üç ders işlemiştir. Deney grubu hem kazanımı hem de etkinliği üç derste işlemiştir. Bu durum etkinliğide zaman ayırılabileceğini, etkinlikle yapılan kazanımların hem müfredata yetiştiğini, kalıcı öğrenme sağladığını, bilgi, beceri ve tutumda olumlu yönde daha fazla ilerleme kaydedildiğini göstermektedir.

1. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ DENEY GRUBU 1. HAFTA DERS PLANI	13/ 02/ 2023
Süre:	40+40+40 DAKİKA	
SINIF	**3**	
ÜNİTE	Okulumuzda Hayat	
KONU	**Kaynakları Verimli Kullanalım (Dizin Yayınları S:37)**	
KAZANIM	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	
YAPILAN ETKİNLİK	Çöp toplama ve toplanan çöplerin sergilenmesi etkinliği	
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama, tümevarım	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı	
DERS ALANI	Sınıf, Okul bahçesi, Okulun yakın çevresi	
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi	

SÜREÇ

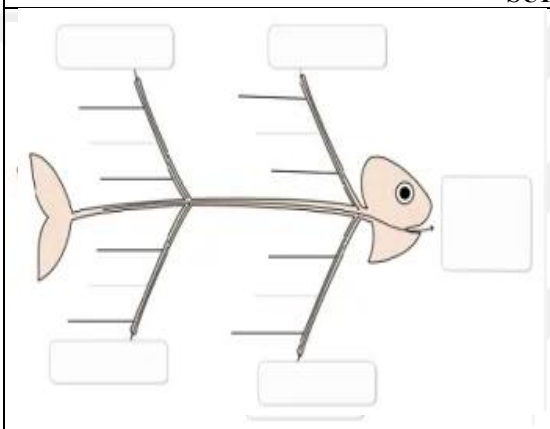
Derse başlamadan 1. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Akıllı tahtada hayat bilgisi ders kitabı sayfa 37'deki görseli açmalarını isteyiniz. Öğrencilerin dikkatini akıllı tahtadaki görsele çekiniz. Öğrencilerin bu görseli incelemelerini söyleyiniz. Birkaç öğrenciye görselde neler gördüklerini anlatmalarını sağlayınız. Tahtaya kaynaklar yazıp etrafına oklar çiziniz. Öğrencilere kaynak deyince ne aklınıza geliyor? Sorusunu yöneltiniz. Öğrencilerin verdikleri cevapları tahtaya yazmalarını sağlayınız. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak okulda ve evde kullandığımız kaynaklara dikkatlerini çekiniz. Bu sürecin ardından ders kitabı sayfa 38'i açmalarını söyleyiniz. Görsel okuma yapmaları için onlara resimde neler görüyorsunuz? Sorusunu sorunuz. Resimde gördüklerini sıra ile tahtaya yazmalarını isteyiniz. Tahtaya maddeler halinde yazılanları birkaç öğrenciye okutunuz. Bu bölümden sonra kaynaklar konusunu öğrencilere açıklayınız. Okuldaki kaynakların doğalgaz, elektrik, su, tuvalet kâğıtları, peçete, kâğıt, plastik malzemeler vb. olduğunu belirtiniz. Bulunduğumuz okuldaki kaynakların neler olduğunu öğrencilerle tartışınız. Öğrencilerin kaynakları verimli kullanma konusundaki önerilerini ifade etmelerini sağlayınız. Süreç devam ederken ara sıra ders kitabı sayfa 37 ve 38'deki görsellere öğrencilerin dikkatlerini çekiniz. Sayfa 38'deki okuldaki kaynakları verimli kullanma ile ilgili bölümdeki maddeleri tek tek öğrencilere okutup açıklayınız. Ders kitabı 39'daki öz değerlendirme formunu öğrencilerden doldurmalarını isteyiniz. Okuldaki kaynakları verimli kullanmam ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini söyleyiniz. Dersin sonunda sayfa 39'daki etkinliğin ikinci bölümünü okutunuz. Okuldaki kaynakların etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili önerilerini söylemelerini isteyiniz. Öğrencilere 1. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz.

Bu sürecin ardından kaynakları verimli kullanmanın önemini kavratmak için öğrencileri okul bahçesine çıkarınız. Uygulayıcı tarafından öğrencilere çöp poşetleri, eldiven dağıtımını sağlayınız. Öğrencileri birkaç kişilik gruplara ayırınız. Okul bahçesi ve parkta geri dönüşümü yapılabilecek malzemeleri toplamalarını söyleyiniz. Öğrencilere belli bir süre veriniz. Süre bittikten sonra her gruptan topladıkları malzemeleri göstermelerini isteyiniz. Topladıkları malzemeleri geri dönüşüm kutularına atmalarını sağlayınız.

2. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ	20/ 02/ 2023
DENEY GRUBU 2. HAFTA DERS PLANI		

Süre:	40+40+40 DAKİKA
SINIF	**3**
ÜNİTE	Evimizde Hayat
KONU	**Evimizdeki Kaynakları verimli kullanalım (Dizin Yayınları S:64)**
KAZANIM	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
YAPILAN ETKİNLİK	Su arıtma tesisinde neler var?
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama, tümevarım
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı
DERS ALANI	Sınıf, Isparta Belediyesi içme suyu arıtma tesisi
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi

SÜREÇ



Derse başlamadan 2. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Akıllı tahtada hayat bilgisi ders kitabı sayfa 64'teki görseli açmalarını isteyiniz. Öğrencilerin dikkatlerini resim üzerine yoğunlaştırınız. Resim üzerinde konuşmalarını sağlayınız. Öğrencilerin konuya ilgilerini çekmek için tahtaya israf kelimesini büyük harflerle yazınız. Öğrencilere israf deyince aklınıza ne geliyor? Sorusunu yöneltiniz. Öğrencilerin verdikleri cevapları tahtaya yazmalarını sağlayınız. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak okulda ve evde neleri israf ettiğimiz konusuna dikkatlerini çekiniz. Daha sonra bir balık kılçığı resmi çiziniz. Öğrencilerin verdikleri cevapları balık kılçığının üzerine yazmalarını isteyiniz. Sayfa 64'teki görseldeki anne ile çocuk arasındaki diyaloğu okuyunuz. Öğrencilerden birkaçına canlandırma yaptırınız. Bu sürecin ardından hayat bilgisi ders kitabı sayfa 65'i açmalarını söyleyiniz. Onlara bu bölümdeki tablo ile ilgili sorular sorunuz. Tablodaki verileri öğrenciler ile birlikte değerlendiriniz. Matematik dersindeki tablo yorumlama konusu ile bağlantı kurunuz. Bu bölümden sonra israf konusunu öğrencilere açıklayınız. Evde en çok israf edilenlerin başında ekmek, doğalgaz, su, elektrik, yiyecek, içecek, giyecek vb. olduğunu belirtiniz. Evde israf edilen kaynakların başka neler olduğunu öğrencilerle tartışınız. Öğrencilerin kaynakları verimli kullanma ve israf konusundaki önerilerini ifade etmelerini sağlayınız. Süreç devam ederken ara sıra Ders Kitabı sayfa 66'daki görsellerden faydalanınız. Sayfa 66'daki israf ile ilgili evimizde neler yapabileceğimizi maddeler halinde öğrencilerden özetlemelerini isteyiniz. Ders kitabı 67'deki israf ile ilgili birinci etkinliği öğrencilere akıllı tahtada sıra ile yaptırınız. Evdeki kaynakları verimli kullanma ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini söyleyiniz. Dersin sonunda sayfa 67'deki kaynakları etkili ve verili kullanma ile ilgili önerileriniz nelerdir? Etkinliğini yaptırınız. Etkinliği yaptıktan sonra isteyen öğrencilerden başlayarak okutunuz. Öğrencilere 2. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz.

Bu sürecin ardından kaynakları verimli kullanmanın önemini kavratmak ve israf konusunu daha iyi öğrenmeleri için Isparta Belediyesi Su Arıtma Tesisine gezi düzenleyiniz. Öğrencilerin velilerinden izin belgelerini alınız. Öğrencilerin ulaşımlarını güvenli bir şekilde sağlayınız. Su Arıtma Tesisindeki görevlilerden konu ile ilgili öğrencileri bilgilendirmelerini isteyiniz. Öğrencilerin suyun geri dönüşümü ile ilgili çalışanlara sorular sormalarını sağlayınız. Ortamda incelemelerde bulunmalarını ve değerlendirmeleri için belli bir süre veriniz.

3. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ 27/ 02/ 2023 DENEY GRUBU 3. HAFTA DERS PLANI
Süre:	40+40+40 DAKİKA
SINIF	**3**
ÜNİTE	Doğada Hayat
KONU	**İnsanların Doğal Çevreye Etkileri (Dizin Yayınları S:170)**
KAZANIM	HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.
YAPILAN ETKİNLİK	İnsanların doğaya vermiş olduğu zararlar ile ilgili film ve belgesel izletilip, öğrencilerle tartışma etkinliğinin yapılması
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı
DERS ALANI	Sınıf
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi

SÜREÇ

Derse başlamadan 1. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Akıllı tahtada hayat bilgisi ders kitabı sayfa 170'i açmalarını isteyiniz. Akıllı tahtadan aynı sayfayı açınız. Öğrencilerin dikkatlerini işlenen konuya çekmek için ağaçları kesilmiş, dereleri kurumuş, doğal çevre si tahrip edilmiş çevre resimleri gösteriniz. Öğrencilere burada canlı hayatının olup olamayacağını tartışınız. Bu sürecin ardından Ders kitabındaki ilgili bölümü açıp resimler üzerinde konuşmalarını sağlayınız. Öğrencilerin söylediklerinden yola çıkarak insanların doğal çevreye verdikleri zararları birkaç cümle ile özetleyiniz. İnsanların doğal çevreye verdiği zararları olumlu ve olumsuz yönleri ile tartışınız. Bu sürecin ardından hayat bilgisi ders kitabındaki konudan yola çıkarak insanların tarım alanları elde etmek için, ev ve mobilya yapımı için ormanları yok ettiklerine dikkat çekiniz. Çevre kirliliğinden söz ediniz. Akıllı tahtadan deniz, hava ve su kirliliğini gösteren resimler gösteriniz. Öğrencilerin temiz bir çevre ve kirli çevre arasındaki farkı görmelerini sağlayınız. Öğrencilere çevre kirliliğinden sadece insanlar mı etkileniyor sorusunu sorunuz Akdeniz foku,vaşak ,deniz kaplumbağası, kelaynak kuşu vb. canlıların nesillerinin tükenmek üzere olduğunu ve bunun nedeninin insanların doğal çevreye verdikleri zarar olduğunu vurgulayıp bu hayvanların resimlerini öğrencilere gösteriniz. Bu bölümün ardından hayat bilgisi ders kitabı 172. Sayfadaki 1. Etkinliği bir öğrenciye okutunuz. Zıpzıp tavşan ve ailesi kelimelerini kullanarak bir hikâye yazmalarını isteyiniz. Hikâyeyi yazmak için süre veriniz. Süre bittikten sonra isteyen öğrencilerden başlayarak okutunuz. Daha sonra 2. Etkinliği yaptırınız. İnsanların doğal çevreye verdikleri zararları özetleyiniz. Öğrencilere 3. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz.

Öğrencilerden bu aşamaya kadar neler öğrendiklerini özetlemelerini isteyiniz. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek için Akıllı tahtadan insanların doğal çevreye verdikleri zararla ilgili belgesel öğrencilere izletiniz. Belgesel izlendikten sonra sorular sorunuz. Belgeselde neler gördüklerini anlatmalarını isteyiniz. Öğrencileri küçük gruplara ayırınız. Belgeselde izledikleri konu ile ilgili tartışmalarını sağlayınız.

İzlediğiniz belgeselin konusu nedir?

Doğal çevreye verilen zarar sadece insanları mı etkiliyor?

4. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ 06 / 03/ 2023 DENEY GRUBU 4. HAFTA DERS PLANI
Süre:	40+40+40 DAKİKA
SINIF	**3**
ÜNİTE	Doğada Hayat
KONU	**Doğayı ve Çevreyi Koruyorum (Dizin Yayınları S:173)**
KAZANIM	HB.3.6.5 Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
YAPILAN ETKİNLİK	Doğayı korumaya yönelik farkındalık için sınıf gazetesi çıkarma etkinliği
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı
DERS ALANI	Sınıf
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi

SÜREÇ

Derse başlamadan 4. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Hayat bilgisi dersine akıllı tahtadan "Tohumlar Fidana" ve "Orman Ne Güzel" şarkılarını dinleterek derse başlayınız. Öğrencilerin dikkatini ağaç dikme konusu üzerine çekiniz. Öğrencilerden hayat bilgisi ders kitabi sayfa 173'ü açmalarını isteyiniz. Ders kitabının giriş bölümündeki giriş sorusunu bir öğrenciye okutunuz. Okulun ve evimizin etrafına niçin ağaç dikeriz? Sorusunu yöneltiniz. Ders kitabı 173. Sayfadaki resmi öğrencilere gösteriniz. Resim üzerinde tartışmalarını sağlayınız. Bu bölümde yer alan röportajı iki öğrenciyi tahtaya çıkarıp dramatize etmelerini söyleyiniz. Dramatize sürecinden sonra konu ile ilgili sorular sorunuz. Çevreyi ve doğayı korumak için neler yapmalıyız? Geri dönüşümü olan maddeler nelerdir? Ağaçların çevreye faydaları nelerdir? Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının adları nelerdir? Sorularını öğrencilere yöneltip onların cevap vermesini sağlayınız. Ders kitabı 173 ve 174 deki resimleri öğrencilerin incelemelerini isteyiniz. Resimde gördüklerini anlatmalarını söyleyiniz. TEMA, ÇEKÜL, TÜRÇEV sivil toplum kuruluşları hakkında öğrencileri kısaca bilgilendiriniz akıllı tahtadan bu sivil toplum kuruluşları ile ilgili görseller açınız. Ders kitabı 175. Sayfadaki birinci etkinliği öğrencilerden birine okutunuz. Bu bölümdeki resmi öğrencilere gösterip böyle bir çevrede yaşamak istemiydiniz? Nedenini etkinliğin boş bırakılan yerine yazmalarını isteyiniz. Bu sürecin ardından dersin değerlendirme bölümüne geçiniz. 2. Etkinliği bir öğrenciye okutunuz. Doğayı ve çevreyi korumak için neler yapılmalıdır? Sorusunu öğrencilerin cevaplamalarını sağlayınız. Öğrenciler fikirlerini söyledikten sonra etkinliği yapmalarını söyleyiniz. Öğrencilere 4. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz.

Bu sürecin ardından öğrencilerde doğayı koruma bilinci kazandırmak ve bu konuda farkındalık oluşturmak için sınıf gazetesi çıkarmak etkinliğini planlayınız. Öğrencilere çevre ile ilgili yazılar, resimler, gazete haberleri toplamalarını söyleyiniz. Öğrencilerin getirdikleri materyalleri öğrencilerle birlikte gazete oluşturmada kullanınız. Oluşturulan gazeteyi sınıf panosunda sergileyiniz ağaç dikmenin öneminden doğal kaynakların etkili ve verimli kullanılmasından, geri dönüşümün öneminden bahsediniz.

Ağaç dikmenin faydaları nelerdir?

Doğal çevreyi korumak için neler yapmalıyız?

Çevre koruma ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının adları nelerdir.?

5. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ DENEY GRUBU 5. HAFTA DERS PLANI	13 / 03/ 2023
Süre:	40+40+40 DAKİKA	
SINIF	**3**	
ÜNİTE	Doğada Hayat	
KONU	**Geri Dönüşüm Serüveni (Dizin Yayınları S:176)**	
KAZANIM	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	
YAPILAN ETKİNLİK	Geri dönüşüm kutuları tasarlama. Toplanan kağıtlarla bir iyilik fonu oluşturma (sokak hayvanları için mama alınıp onları besleme)	
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı	
DERS ALANI	Sınıf, Ev, Okul bahçesi, Okulun yakın çevresi, Yaşadığı evin çevresi	
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi	

SÜREÇ

Derse başlamadan 5. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Hayat bilgisi dersine o gün geri dönüşümden üretilmiş defter, plastik kaplar, yağmurluk vb. eşyaları sınıfa getiriniz öğrencilere getirdiğiniz materyalleri gösteriniz. Bu ürünlerin geri dönüşüm ile üretildiğini söyleyiniz. Böylece geri dönüşüme öğrencilerin dikkatini çekiniz. Bu süreçten sonra öğrencilere kırılan camları, şişeleri evdeki plastikleri, kâğıtları nasıl değerlendiriyorsunuz soruların sorunuz. Öğrencilerin cevaplarını vermelerinden sonra hayat bilgisi ders kitabı 176. Sayfayı açmalarını isteyiniz. Kitabın bu bölümündeki resim üzerine dikkatlerini çekiniz. Resimde neler görüyorsunuz? Sorusunu sorunuz. Resimde gördüklerini birkaç cümle ile ifade ettikten sonra cam şişelerle konuşan çocuğun neler söyleyebileceğini tahmin etmelerini isteyiniz. Öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra 176 ve 177 sayfadaki bölümü öğrencileri tahtaya çıkararak okutunuz. Bu parçada geçen "serüven" kelimesine dikkat çekiniz. Bu kelimenin anlamını sözlükten buldurup birkaç öğrenciye okutunuz ders kitabı 177 deki geri dönüşümü olan maddelerin hangi serüvenleri yaşadığını öğrencilerle tartışınız. Bu süreç tamamlandıktan sonra görseldeki geri dönüşümü yapılan maddelerin neler olduğu sorusunu sorunuz. Cevaplar alındıktan sonra tahtaya kâğıt, plastik, cam ve pil kutularını çiziniz. Ve bu maddelerin geri dönüşümümü olduğunu vurgulayınız. Konu ile ilgili akıllı tahtadan etkinler yaptırınız. Geri dönüşüm ile ilgili farkındalık kazandırmak için 178. Sayfadaki 1.etkinliği öğrencinize okutunuz. Birinci etkinlikteki geri dönüşüm ile ilgili kelimeleri kullanarak bir hikâye yazmalarını söyleyiniz. Öğrencilerin hikâyeyi yazmaları için süre veriniz. Süre bittikten sonra isteyen öğrencilerden başlayarak hikâyeleri okutunuz. Öğrencilerin en çok beğendiği hikâyeyi sınıf panosuna asınız. Bu sürecin ardından geri dönüşümün önemi ile ilgili bir slogan yazmalarını isteyiniz. Sloganları tahtaya yazdırıp okutunuz. Öğrencilere 5. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz.

Bu süreçlerin ardından Geri Dönüşüm Kutusu Tasarlama ve İyilik Fonu Oluşturma etkinliğini yapınız. Öğrencilerden kâğıt, pil, plastik atıklarının toplanacağı geri dönüşüm kutuları tasarlamalarını isteyiniz. Tasarladıkları bu geri dönüşüm kutularında topladıkları materyalleri satıp elde edilen gelirlerle kedi ve köpek mamaları alınıp sokak hayvanlarına vermelerini sağlayınız. Bu etkinliğin uygulanmasını fotoğraflarını çekmelerini söyleyiniz.

6. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ DENEY GRUBU 6. HAFTA DERS PLANI	20 / 03/ 2023
Süre:	40+40+40 DAKİKA	
SINIF	**3**	
ÜNİTE	Doğada Hayat	
KONU	**Doğayı Korumanın Önemi**	
KAZANIM	HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	
YAPILAN ETKİNLİK	Doğayı korumanın önemi, Çevre temizliği ve geri dönüşümün önemini anlatan afişler hazırlanması ve okuldaki diğer öğrencilere sunulması	
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama, tümevarım	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı	
DERS ALANI	Sınıf, Okul	
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi	

SÜREÇ

Derse başlamadan 6. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Başlangıçta dersin amacı ve günün konusu öğrencilere açıklanır. Amaç: Öğrencilere doğanın önemini anlatarak, onları doğaya ve çevreye daha fazla saygılı ve sorumlu bir şekilde yaklaşmaya teşvik etmek. Öğrencilere şu soruları sorarak konuya giriş yapın:

- "Doğa nedir?"
- "Doğa neden önemlidir?"
- "Doğanın nasıl korunabileceğini düşünüyor musunuz?"

Öğrencilere doğanın ne olduğunu ve onu oluşturan unsurları anlatın (örneğin, bitkiler, hayvanlar, su, hava).

Basit görseller veya örneklerle doğayı tanıtarak öğrencilerin dikkatini çekin.

Doğayı korumanın önemini vurgulamak amacıyla; Öğrencilere doğanın neden korunması gerektiğini anlatın. Örneğin, oksijen üretimi, su döngüsü, gıda kaynakları ve yaşam alanı sağlamak gibi doğanın insana sunduğu faydaları vurgulayın. Basit örneklerle (ormanlar, denizler, nehirler) doğanın nasıl zarar gördüğünü ve bunun insanlara nasıl etki ettiğini açıklayın.

Sonrasında Doğaya Saygı ve Sorumluluk kazandırmak amacıyla; Öğrencilere doğaya saygı ve sorumluluk konularını açıklayın. Örneğin, çöplerin doğada bırakılmaması gerektiğini, doğal yaşam alanlarının korunması gerektiğini ve vahşi yaşamın rahatsız edilmemesi gerektiğini vurgulayın.

Öğrencilere bu konuları destekleyen hikayeler veya videolarla örnekler sunun. Akıllı tahtadan ((1597) Neden Doğaya Saygı Duymalıyız? - YouTube), ((1597) VE İNSAN DOĞAYI KATLETTİ (ÖDÜLLÜ ANİMASYON) - YouTube), ((1597) DOĞAYA SAYGI ! - YouTube), ((1597) Doğaya Saygı - YouTube), ((1597) DOĞAYA SAYGI - YouTube) adreslerinde yer alan kısa animasyonları izletiniz. Daha sonra Öğrencilere doğayı koruma sorumluluğu almanın ne anlama geldiğini açıklayın. Öğrencilere evlerinde ve okulda doğayı nasıl koruyabileceklerini ve bu konuda neler yapabileceklerini tartışmaları için fırsat verin. Öğrencilere, çevre dostu davranışları günlük yaşamlarına nasıl entegre edebileceklerini düşünmeleri için teşvik edin. Öğrencilere 6. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz.

Son olarak etkinlik planına uygun olarak Doğayı korumanın önemi, Çevre temizliği ve geri dönüşümün önemini anlatan afişler hazırlanması ve okuldaki diğer öğrencilere sunulması etkinliğine geçiniz.

7. hafta	HAYAT BİLGİSİ DERSİ DENEY GRUBU 7. HAFTA DERS PLANI	27 / 03/ 2023
Süre:	40+40+40 DAKİKA	
SINIF	**3**	
ÜNİTE	Doğada Hayat	
KONU	**Doğayı Korumanın Gerekliliği**	
KAZANIM	Doğayı korumanın gerektiğini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.	
YAPILAN ETKİNLİK	Münazara etkinliği	
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, uygulama, tümevarım	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Akıllı tahta, ders kitabı	
DERS ALANI	Sınıf	
Beceri	Temel Yaşam Becerileri, Doğayı Koruma Becerisi	

SÜREÇ

Derse başlamadan 7. haftanın eğitim kâğıdını dağıtınız. Dersin amacını ve günün konusunu öğrencilere açıklayın. Dersin amacı; Öğrencilere doğanın neden korunması gerektiğini anlatarak, bu konuyu anlaşılır ve açık bir dille ifade etmelerini teşvik etmektir. Öğrencilere şu soruları sorarak konuya giriş yapın:

- "Doğa neden önemlidir?"
- "Neden doğayı korumalıyız?"
- "Doğa korunmadığında ne tür sorunlar ortaya çıkabilir?"

Doğanın Önemini vurgulamak için öğrencilere doğanın neden önemli olduğunu anlatın. Örneğin, temiz hava sağlama, yiyecek ve su üretme, yaşam alanı sunma gibi doğanın insanlara ve diğer canlılara sunduğu faydaları vurgulayın. Örnekler ve basit görsellerle bu faydaları destekleyin. Öğrencilere doğanın tehdit altında olduğunu vurgulayın. Öğrencilere doğanın karşı karşıya olduğu tehditleri anlatın. Örneğin, orman kesimi, su kirliliği, hava kirliliği ve iklim değişikliği gibi tehditlerden bahsedin. Basit örneklerle bu tehditlerin nasıl doğaya zarar verdiğini açıklayın. Sonra onlara doğayı korumanın yollarından bahsedin. Öğrencilere doğayı korumanın nasıl yapılabileceğini açıklayın. Örnek olarak, çöpleri düzgün atma, enerji ve su tasarrufu yapma, ağaç dikme gibi yöntemleri anlatın. Öğrencilere bu konuda neler yapabileceklerini tartışmaları için fırsat verin. Son olarak anlatılanları uygulama amacıyla:

Öğrencilere doğayı korumanın önemini ifade etmek için kısa bir özdeyiş, şiir veya hikâye paylaşın.

Öğrencilere kendi cümlelerini kullanarak doğayı neden korumaları gerektiğini ifade etmelerini isteyin. Öğrencilere 7. hafta çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra tahtaya yansıtınız. Çalışma kâğıdını sıra ile öğrenciler tahtada cevaplandırmalarını sağlayınız. Tahtada cevaplama yapılırken öğrenciler kendi kâğıtlarını kontrol ederek devam etmelerini sağlayınız. Çalışma kâğıtlarının da cevaplandırılmasının son bulması ile beraber kazanıma ait dersi bitiriniz. Münazara etkinliğine geçiş yapınız.

EK.10

Ders Planı Değerlendirme Uzman Görüş Formu

Ders Adı:	
Ders Tarihi:	
Ders Süresi:	
Değerlendiren :	
Uzman Görüşü:	☐ Olumlu ☐ Olumsuz
1. Ders Hedefleri:	
☐ Dersin hedefleri açık ve ölçülebilir mi? (Deney grubu için: öğrenciler belirli bir beceriyi kazanacaklar mı?)	
☐ Hedefler, öğrencilerin seviyelerine ve gelişim düzeylerine uygun mu?	
☐ Hedefler, dersin genel amaçlarına ve müfredat hedeflerine uygun mu?	
2. İçerik:	
☐ Dersin içeriği öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak şekilde mi seçilmiştir?	
☐ İçerik, güncel ve ilgi çekici kaynaklarla desteklenmiş midir?	
☐ İçerik sunumu, öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunuyor mu?	
3. Ders Aktiviteleri:	
☐ Ders planında belirtilen aktiviteler, öğrencilerin etkili öğrenmelerini teşvik etmek için uygun mu?	
☐ Aktiviteler, öğrenci katılımını ve etkileşimini teşvik etmektedir mi?	
☐ Ders planındaki aktiviteler, farklı öğrenme stillerine ve seviyelere hitap ediyor mu?	
4. Materyaller:	
☐ Materyaller, öğrencilerin anlama düzeyine ve beceri seviyelerine uygun mu?	
☐ Ders planındaki materyaller, öğrencilerin öğrenme hedeflerini destekliyor mu?	
5. Öğrenci Katılımı:	
☐ Öğrencilerin, ders boyunca aktif bir şekilde katılımını sağlayacak içerik, soru, aktiviteye yer verilmiş mi?	
6. Değerlendirme Yöntemleri:	
☐ Ders planındaki değerlendirme yöntemleri, dersin hedeflerini ölçmeye uygun ve adil midir?	
7. Zaman Yönetimi:	
☐ Ders süresi verimli bir şekilde kullanılmış mıdır?	
☐ Dersin zaman yönetimi iyi planlanmış mıdır?	
Ek Yorumlar ve İyileştirmeler:	

EK.11

Ders İşleme Kontrol Listeleri

	Hafta:…… Etkinlik No:….	EVET	KISMEN	HAYIR
1	Eğitsel etkinlik planında belirlenen hedefler ve amaçlar net ve somut bir şekilde uygulanıyor mu?			
2	Hedefler öğrenciler tarafından anlaşılıyor ve takip ediliyor mu?			
3	Öğrenciler eğitsel etkinliğe aktif bir şekilde katılıyor ve ilgi gösteriyor mu?			
4	Eğitsel etkinlik sırasında öğrenci güvenliği ve sağlığına dikkat ediliyor mu?			
5	Öğretim süreci sürekli olarak gözden geçirilip eğitsel etkinlik sonuçları düzenli olarak değerlendiriliyor mu?			

EK.12

MEB İzni

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-67797651 06/01/2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Araştırma İzni
(Abdurrahman TÜRKER)

VALİLİK MAKAMINA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Abdurrahman TÜRKER' in, Doç.Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY danışmanlığında yürüttüğü **"İlkokul Çocuklarının Yaptıkları Eğitsel Etkinliklerin Doğayı Koruma Yaşam Becerisi Üzerine Etkisi"** konulu çalışmasını ilimiz merkez ve ilçelerdeki resmi ilkokullarında öğrenim gören öğrenciler ile yapmak istediği adı geçen Üniversitenin 29.12.2022 tarihli ve 231802 sayılı yazısında bildirilmiş olup, ekleri ilişikte sunulmuştur.

Doktora Programı öğrencisi Abdurrahman TÜRKER' in, Müdürlüğümüze bağlı merkez ve ilçelerdeki resmi ilkokullarında öğrenim gören öğrenciler ile araştırma uygulama yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre araştırma uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan BAYDUR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Hamdullah Suphi ÖZGÖDEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (14 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İstiklal Mah. 105 Cad. No:54 -ISPARTA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ramazan ALGINKILINÇ
Telefon No : 0 (246) 280 32 43
Unvan : Şef
E-Posta: strateji egitim32@meb.gov.tr
İnternet Adresi: www.ispartameb.gov.tr
Faks:2462803278
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden 0167-692b-3d04-8013-6b2c kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-67953646 10/01/2023
Konu : Araştırma Uygulama İzni Onayı
(Abdurrahman TÜRKER)

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTE REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 29.12.2022 tarihli ve E-83427534-302.08.01-231802 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız doğrultusunda, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Abdurrahman TÜRKER' in, Doç.Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY danışmanlığında yürüttüğü **"İlkokul Çocuklarının Yaptıkları Eğitsel Etkinliklerin Doğayı Koruma Yaşam Becerisi Üzerine Etkisi"** konulu çalışmasını ilimiz merkez ve ilçelerdeki resmi ilkokullarında öğrenim gören öğrenciler ile yapmasına ilişkin Isparta Valilik Makamının 06.01.2023 tarihli ve 67797651 sayılı onayı ve mühürlü anket formlarının bir nüshası ekte gönderilmiştir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 sayılı Genelge' sinin 25. maddesi gereği araştırma uuguyama çalışmasını ekte gönderilen mühürlü ve imzalı formlar çoğaltılarak kullanılacak olup, araştırma uygulama çalışmasının tamamlanmasından sonra 2020/02 sayılı Genelge' nin 28. maddesi doğrultusunda sonuç raporunun 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Hamdullah Suphi ÖZGÖDEK
Vali V.

Ek :
1-Onay (1 Adet)
2-Mühürlü Formlar (1 Adet -8 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İstiklal Mah. 105 Cad. No:54 -ISPARTA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ramazan ALGINKILINÇ
Unvan : Şef
Telefon No : 0 (246) 280 32 43
E-Posta: stratejigelistirme32@meb.gov.tr
İnternet Adresi: www.ispartameb.gov.tr
Faks:2462803278
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

EK.13

Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Dizin Yayınları sayfa:176-177-178)

DOĞADA HAYAT

GERİ DÖNÜŞÜM SERÜVENİ

Kırılan cam kapları, bardakları veya şiseleri ne yapıyorsunuz?

Arkadaşlar, benim adım Elif. Bugün okuldan eve geldim. Öğretmenimizin geri dönüşümle ilgili verdiği araştırmayı yapmadan önce yatağıma uzandım. Öğretmenimin geri dönüşümle ilgili anlattıklarını düşünmeye başladım. Öğretmenimin anlattığına göre cam, plastik, kâğıt ve pil atıkların geri dönüşümü yapılıyormuş. Geri dönüşüm çevrenin korunmasını ve kaynakların daha ekonomik kullanılmasını sağlıyormuş. Ayrıca geri dönüşüm ekonomiye de katkı sağlıyormuş. Ben bunları düşünürken uzaklardan:

– İkimiz de çok güzel olmuşuz.

– Harika bir serüven yaşadık, diye bazı konuşmalar duymaya başladım. Birden karşımda pırıl pırıl parlayan iki cam şişe gördüm. Galiba bu şiseler konuşuyordu. Onlara:

– Siz mi konuşuyordunuz, diye sordum. Şiselerden biri:

– Evet, biz konuşuyorduk. Çok güzel bir serüven yaşadık. Sana da yaşadığımız bu serüveni anlatalım mı, dedi.

– Çok merak ettim serüveninizi, dedim. Anlatırsanız sevinirim.

DOĞADA HAYAT

Şiselerden biri anlatmaya başladı:

– Ben cam bir bardaktım. Bir gün yere düşerek kırıldım. Artık ise yaramayacağımı düşünerek çok üzüldüm. Sahibim beni cam atık kumbarasına attı. Orada benim gibi kırık bardaklar, kavanozlar, tabaklar, vazolar vardı. Hepimiz üst üste yığılmıştık. Hâlbirimiz sonumuzun ne olacağını bilmiyorduk. Daha önce hiç görmediğimiz bu atık kumbarasında olmak bizi çok üzüyordu. Bir gün kumbaranın yanına bir kamyon yanaştı. Bizi kamyona doldurarak geri dönüşüm tesislerine götürdüler. Bu tesislerde cam kırıkları hâline getirildik. Bize ne olacağını kara kara düşünürken bir de baktık ki pırıl pırıl yeni cam şiseler olarak tesisten çıkmışız. Onun için bu kadar mutluyuz, dedi. Diğer şişe sözü aldı:

– Geri dönüşüm tesisinde sadece bizler yoktuk. Plastikler, kâğıtlar, piller ve camlar ayrı ayrı toplanmıştık. Kullanılmış kâğıtlar, gazeteler yeni defterler ve kitaplar olarak; atık plastikler pırıl pırıl rengârenk plastik kaplar olarak; kullanılmış piller ise yeni piller olarak tesisten çıktılar, dedi. Görmeliydiniz orayı, herkes artık tekrar işe yarayacağı için o kadar mutluydu ki! Birden sesler azalmaya başladı. Benimle konuşan cam şiseler gözümün önünden kayboldular. "Neler oluyor acaba?" diye düşünürken birden gözlerimi açtım. Meğer öğretmenimin anlattıklarını düşünürken uyuyakalmışım.

Arkadaşlar, geri dönüşümü yapılabilen ürünlerden kullanarak veya bu ürünlere farklı işlevler kazandırarak geri dönüşümün sürdürülebilmesine katkı sağlayabiliriz. Geri dönüşümün çevre kirliliğinin azalmasına ve doğal kaynakların korunmasına yardımcı olduğunu unutmamalıyız.

DOĞADA HAYAT

Etkinlik Yapıyorum

1- Aşağıdaki sözcükleri kullanarak geri dönüşümle ilgili bir hikâye yazınız.

plastik | cam | kâğıt | pil

geri dönüşüm | Aslı | Mustafa

.....

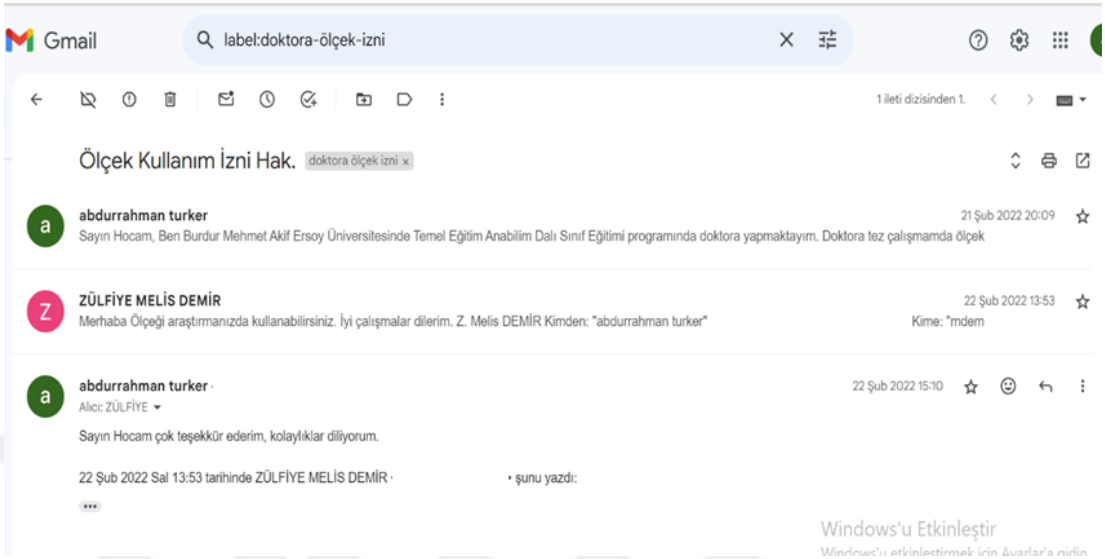
2- Aşağıya geri dönüşümün önemini vurgulayan bir slogan yazınız.

.....

Geri dönüşümün kendimize ve çevremize olan katkıları nelerdir? Örnekler veriniz.

EK.14

Ölçek İzin Talebi



EK.15

Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.

MAKÜ

T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-79673485-302.08.01-163630 25.05.2022
Konu : Etik Kurul Raporu Hk.

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Abdurrahman TÜRKER ve Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yaşar SARI'nın Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Araştırma Projesi Değerlendirme Raporu yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek:Etik Kurul Raporu (2 adet)

İlu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSN5712DZB
Belge Doğrulama Adresi : https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx
İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon:+90 248 213 32 02 Faks:+90 248 213 32 09
e-Posta: ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.mehmetakif.edu.tr Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Özlem Işık
Evrak Pin Kodu: 17952
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.

MAKÜ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

100

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 11.05.2022 Çarşamba
Toplantı No:2022/05
Karar No: GO 2022/747

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora programı öğrencisi Abdurrahman TÜRKER' in Doç. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY danışmanlığında yürüteceği ***"İlkokul Çocuklarına Yaptırılan Eğitsel Etkinliklerin Doğayı Koruma Becerisi üzerindeki Etkisi"*** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100-BURDUR
Telefon : 0-248-213 1029-1032 / Faks: 0-248-213 1028