



Investigation of Life Studies Course in Terms of Preparation-Support Function for Science and Social Studies Courses[#]

Ferat Yılmaz^{1,a,*}, Rahman Derya^{2,b}

¹Ziya Gokalp Faculty of Education, Dicle University, Diyarbakir, Türkiye

²Şehit Polis Kemal Adir Primary School, Ministry of National Education, Iğdir, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 28/11/2022

Accepted: 19/04/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to examine the life studies course in terms of preparation and support for science and social studies courses. The study employed general survey model and correlational model. The universe of the research was classroom teachers, and the sample of the study consisted of the classroom teachers working in Iğdir. Data were collected with the Personal Information Form (PIF) and Life Studies Course-Preparation-Support Functioning Scale (L-PSF) developed by the researchers. Standard deviation and mean from descriptive statistics were used to determine the level of participants' evaluation of the life studies course in terms of preparation-support function, and standard multiple regression analysis was used to determine the variables that predict the participants' views on this subject. The results highlighted that primary school teachers agreed that the life studies course could fulfill the function of preparation for the elements of the social studies course curriculum and affective preparation for the social studies course. Independent classroom teaching, students' academic achievements, schools' social and educational opportunities, and teachers' levels of reviewing curriculum can significantly predict classroom teachers' views on this subject.

Keywords: Life studies, science, social studies, preparation, support

Hayat Bilgisi Dersinin Fen ve Sosyal Bilgiler Dersine Hazırlama-Destek İşlevi Açısından İncelenmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 28/11/2022

Kabul: 19/04/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmada hayat bilgisi dersinin fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine hazırlık-destek açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kapsamında genel tarama modeli ve korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın evreni sınıf öğretmenleri; çalışma evreni ise Iğdir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Hayat Bilgisi Dersi-Hazırlık-destek İşlevi Ölçeği (H-HDİÖ) ile toplanmıştır. Katılımcıların hayat bilgisi dersini hazırlık-destek işlevi açısından ne düzeyde değerlendirdiğini belirlemek için betimsel istatistiklerden standart sapma ve ortalama, katılımcıların bu konudaki görüşlerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla ise standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programı unsurlarına hazırlık işlevi ile sosyal bilgiler dersine duyuşsal hazırlık işlevini yerine getirebildiğine katılmaktadırlar. Bağımsız sınıf okutma, öğrencilerin akademik başarıları, okulların sosyal ve eğitsel imkânları ve öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyleri ise sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, hazırlık, destek

^a ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-4947-5416>

^b rahmanderya61@gmail.com ^{id} <https://orcid.org/0000-0002-4227-3512>

How to Cite: Yılmaz, F., & Derya, R. (2023). Investigation of life studies course in terms of preparation-support function for science and social studies courses. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2):451-461

Giriş

Hayat bilgisi dersi, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders, okul öncesi eğitimin tam anlamıyla yaygınlaşmadığı günümüzde, birçok çocuğun kendilerini tanıdıkları, doğayı ve çevrelerini anladıkları, sosyal becerilerini ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklerini geliştirdiği, gündelik yaşama uyum sağladıkları, geçmişe yansıtılarda buldukları ve bir gelecek tahayyülü geliştirdikleri ilk formal ders olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersinin, diğer araştırmalarda da belirtildiği gibi (Baysal, Tezcan, & Araç, 2018; Sağlam, Babayigit, Gökçe, & Yılmaz, 2019; Türer, 1992) öğrencilerin ilerleyen yıllarda görecekleri başta fen bilimleri ve sosyal bilgiler olmak üzere birçok dersin öncülü ve destekleyicisi olarak işlev gördüğü söylenebilir.

Hem hayat bilgisi hem de sosyal bilgiler dersinde öğrenciler, tarih disiplini ile ilgili konu ve kazanımlarla geçmiş ile gelecek arasındaki bağlantıları yakalamaya çalışmaktadırlar (Akhan, 2020). Her iki dersin de içerdiği coğrafya ile ilgili konular çerçevesinde (Akinoğlu & Bakır, 2003) doğal ve beşeri süreçleri ve etkileşimleri algılamakta (Duran, Aladağ, Tapur, & Kaya, 2018), çocuk haklarını ve sosyal katılım becerilerini öğrenmekte (Dündar & Hareket, 2016), Atatürk ilke ve inkılaplarını takip eden; laik, demokratik, çağdaş değerleri içselleştiren ve koruyan bireyler olarak yetişmektedirler (Güven & Ersoy, 2007). Yaşadıkları topluma yararlı, iyi ve sorumlu birer vatandaş olarak hayata hazırlanmaktadırlar (Sözer, 1998). Bu dersler sayesinde kültürel değerleri tanıyan ve bu değerleri yaşatmaya istekli nesiller yetişmektedir (Şahin, 2019). Öğrenciler bu derslerde güncel olaylarla ilgilenmekte (Topcubaşı & Kabapınar, 2019), milli, manevi ve insani değerleri öğrenmekte, kendileri ve yaşadıkları çevreyi tanımaktadırlar. Ailenin anlamını ve önemini kavramakta, zamanı ve mekânı algılama becerisi kazanmakta, kaynakların sınırlılığını fark etmektedirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a; MEB, 2018b). Görüldüğü gibi hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi bilgi, beceri, değer, tutum, ilgi ve farkındalık kazandırma gibi birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla başarılı bir hayat bilgisi dersi, öğrencileri başarılı bir sosyal bilgiler dersine hazırlama konusunda önemlidir.

Sosyal bilgiler dersinde olduğu gibi fen bilimleri dersi açısından da hayat bilgisi dersinin önemli olduğu söylenebilmektedir. Akkuş'un (2013) da belirttiği gibi fen bilimine olan ilgiyi ve başarıyı artırmak hayat bilgisi dersinde atılan fen bilimleri temelini niteliğine bağlıdır. Çünkü hem hayat bilgisi hem de fen bilimleri dersinde öğrenciler, çevre okuryazarlığını edinmektedirler (Bahar, Erdaş, & Özel, 2013). Doğanın barındırdığı canlı ve cansız unsurları ve bu unsurlar arasındaki etkileşimi kavramakta, doğaya ilişkin bir algı geliştirmektedirler (Birinci, 2013). Bunlar dışında ilgili

programlar incelendiğinde hem hayat bilgisi dersi öğretim programında (HBDÖP) hem de fen bilimleri dersi öğretim programında (FBDÖP) sağlıklı yaşam, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, kaynakları verimli kullanma bilinci, teknolojik dünyaya uyum sağlama ile sağlıklı ve dengeli beslenme alışkanlığının vurgulandığı görülmektedir. Özellikle hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan "sağlıklı hayat" ve "doğada hayat" üniteleri ile fen bilimleri öğretim programında yer alan "canlılar ve yaşam" konu alanı, bu programların birbirleri ile sarmal özellik gösterdiğini düşündüren kazanımlar içermektedir (MEB, 2018a; MEB, 2018c). Bu yüzden, 3. sınıfın sonuna kadar okutulan hayat bilgisi dersinin etkili bir biçimde işe koşulması durumunda, 3. sınıftan itibaren verilen fen bilimleri dersi için bir hazırlık-destek işlevi taşıyabileceği öngörülmektedir.

Hayat bilgisi dersi, teorik olarak fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri için bir hazırlık-destek dersi olarak görülse de bu konudaki yeterliliğinin araştırılması gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri, Güneş ve Demir (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1998 programına odaklanan bu çalışmanın sonuçlarına göre hayat bilgisi dersinin öğrencileri, fen derslerine hazırlama konusunda etkili, ancak yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Hayat bilgisi dersini bu anlamda inceleyen bir diğer çalışma Karadağ, Ögülmüş ve İnal (2010) tarafından yürütülmüştür. 2005 programının incelendiği bu çalışmada, hayat bilgisi dersinin öğrencileri sosyal bilgiler dersine hazırlayabildiği, ama fen ve teknoloji dersi açısından bu niteliğe sahip olmadığı anlaşılmıştır. Ancak, Yıldırım (2011) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programını, fen ve teknoloji dersine hazırlık işlevi açısından –konu, kavram ve kazanımlar dışında- birçok boyutta yeterli bulduğunu göstermiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, 1998 ve 2005 öğretim programlarını ele alan bu çalışmalar dışında, hayat bilgisi dersini fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersine hazırlık-destek işlevi açısından inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden, güncel bir program olan 2018 HBDÖP'yi temel alan hayat bilgisi dersinin de öğrencileri hem fen bilimleri hem de sosyal bilimler derslerine hazırlayabilme açısından incelenmesi önemli bulunmaktadır. Bununla birlikte, önceki çalışmalardan farklı olarak hayat bilgisi dersinin fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersine hazırlık-destek işlevinin hangi değişkenler tarafından yordandığının da belirlenmesinin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü bir programın başarısının sadece, programın kendisiyle ilgili olmadığı (Barker, Nugent, & Grandgenett, 2014; Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta, & Salmivalli, 2014) program uygulayıcılarının, programın uygulandığı

kitlenin ve programın uygulandığı çevrenin özelliklerinin de bu konuda etkili olabileceği tahmin edilmektedir. Bu kapsamda, hayat bilgisi dersinin fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine hazırlık-destek açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre hayat bilgisi dersinin fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine hazırlık-destek düzeyi nedir?
- İlde olma durumu, bağımsız sınıf okutma durumu, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin algısı, öğretmenlerin öğrencilere sunulan aile desteğine ilişkin algısı, öğretmenlerin öğrencilerinin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişim olanağına ilişkin algısı, öğretmenlerin okulların sosyal ve eğitsel imkânlarına ilişkin algısı ve öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyi değişkenleri öğretmenlerin hayat bilgisi dersinin fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine hazırlık-destek düzeyi hakkındaki görüşlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kapsamında genel tarama modeli ve yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Genel tarama modeli ile sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine hazırlık-destek açısından ne düzeyde değerlendirdiği ortaya konmuştur. Korelasyonel modelde ise öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yordayan değişkenlere odaklanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini sınıf öğretmenleri; çalışma evrenini ise Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Iğdır Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen bilgiye göre Iğdır ilinde araştırma döneminde 787 sınıf öğretmeni çalışmaktadır. Raosoft (2004) yazılımına göre bu büyüklükteki bir evrenle yapılan çalışmaya --%95 güven aralığı ve %5 örnekleme hatasıyla- en az 259 kişinin katılması gerekmektedir.

Çizelge 1. Kişisel bilgiler

		%	f
Yerleşim Birimi	Köy	48	144
	İlçe	16,3	49
	İl	35,7	107
Okutulan Sınıf	1. sınıf	20,7	62
	2. sınıf	22,3	67
	3. sınıf	22,3	67
	4. sınıf	22,3	67
	Birleştirilmiş sınıf	12,3	37

Bu araştırmaya ise kolay örnekleme yöntemiyle ulaşılan 305 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. 5 öğretmenden elde edilen veriler, standart çoklu regresyon varsayımlarını karşılamadığından dolayı 300 öğretmenden elde edilen verilerle gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1'de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 300 öğretmenin %48'i köylerde, %16,3'ü ilçelerde ve %35,7'si il merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %20,7'si 1. sınıf ve %12,3'ü birleştirilmiş sınıf okutmaktadır. 2, 3 ve 4. sınıf okutan öğretmenlerin her birinin oranı %22,3'tür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Hayat Bilgisi Dersi-Hazırlık-Destek İşlevi Ölçeği (H-HDİÖ) ile toplanmıştır. KBF'de hem sınıflama hem de eşit aralıklı (likert) ölçek türleriyle hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Katılımcıların çalıştığı yer ve okuttukları sınıf türü, süresiz değişkenler olduğu için sınıflama ölçeğiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyleri ile öğrencilerinin akademik başarılarına, öğrencilerine sunulan aile desteğine, öğrencilerinin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişim olanağına ve okullarının sosyal ve eğitsel imkânlarına ilişkin algıları ise sürekli değişkenler olduğu için eşit aralıklı ölçekle ölçülmüştür.

H-HDİÖ, 24 madde içermektedir. H-HDİÖ ile hem toplam puan üzerinden hem de alt boyutlar düzeyinde ölçüm ve hesaplamalar yapılabilmektedir. Bu ölçek, dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut, hayat bilgisi dersinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programı (SBDÖP) unsurlarına hazırlık işlevini ölçen Sosyal Bilgiler-Öğretim Programına Hazırlık (SB-ÖPH) boyutudur. İkinci boyut, sosyal bilgiler dersine duyuşsal hazırlık işlevini ölçen Sosyal Bilgiler-Duyuşsal Hazırlık (SB-DH) boyutudur. Üçüncü boyut, hayat bilgisi dersinin, fen bilimleri dersi öğretim programı unsurlarına hazırlık-destek işlevini ölçen Fen Bilimleri-Öğretim Programına Hazırlık-destek (FB-ÖPHD) boyutudur. Dördüncü boyut ise fen bilimleri dersine duyuşsal hazırlık-destek işlevini ölçen Fen Bilimleri-Duyuşsal Hazırlık-destek (FB-DHD) boyutudur.

SB-ÖPH'de "Hayat bilgisi dersi, öğrencileri, sosyal bilgiler dersindeki kavramlara hazırlayabilmektedir." şeklinde; SB-DH'de "Hayat bilgisi dersi; öğrencileri, sosyal bilgiler dersi açısından olumlu tutum kazanmaları için hazırlayabilmektedir." şeklinde maddeler yer almıştır. FB-ÖPHD "Hayat bilgisi dersi, öğrencileri, fen bilimleri dersindeki alana özgü beceriler açısından hazırlayabilmekte ve destekleyebilmektedir." gibi, FB-DHD ise "Hayat bilgisi dersi; öğrencileri, fen bilimleri dersi açısından özgüven kazanmaları için hazırlayabilmekte ve destekleyebilmektedir." gibi maddeler içermektedir. Hayat bilgisi dersi ilk 3 yılda, sosyal bilgiler dersi 4. sınıftan itibaren, fen bilimleri dersi ise 3. sınıftan itibaren okutulmaktadır. Başka bir ifade ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler aynı anda okutulmazken hayat bilgisi ve fen bilimleri 3. sınıfta bir arada okutulmaktadır. Dolayısıyla H-HDİÖ'nün maddeleri hazırlanırken sosyal bilgiler açısından sadece "hazırlama" işlevine, fen bilimleri açısından "hazırlama ve destek" işlevine odaklanılmıştır. H-HDİÖ'de yer alan maddeler hazırlanırken HBDÖP (MEB, 2018a), SBDÖP (MEB, 2018b) ve FBDÖP'de (MEB, 2018c) yer alan unsurlar ile bir programın başarılı olması için gerekli duyuşsal özelliklere odaklanılmıştır. Bu kapsamda önceden belirlenen dört alt boyutta 26 madde yazılmıştır. Davis (1992) tekniği çerçevesinde bu maddelerle ilgili 6 uzmanın görüşü alınmıştır. 2 madde için "tamamen ilgili" veya "oldukça ilgili" şeklinde görüş bildiren uzman sayısı, toplam uzman sayısının %80'inden az olduğu için bu maddeler kapsam dışında bırakılmıştır. 24 maddelik taslak ile faktör analizine başvurulmuştur. Suhr'a (2006) göre teorik olarak belirlenen bir yapının geçerliği Doğrulatoryıcı

Faktör Analizi (DFA) ile belirlenebilir. DFA ile sadece ölçek uyarlanırken değil, yeni bir ölçek geliştirilirken de faktöriyel yapı ortaya çıkarılıp ölçeğin tek boyutlu ya da çok boyutlu olduğuna karar verilebilir ve maddelerin gizil değişkenlerle ilgili olup olmadığı anlaşılabilir (Harrington, 2009). Bu araştırmada da ölçek yapısı, araştırmacılar tarafından önceden belirlendiğinden ve ölçekte yer alan faktörler öğretim programlarının unsurlarından yola çıkılarak oluşturulduğundan dolayı faktör analizi için DFA tercih edilmiştir.

DFA, İğdir ilinden 218 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 17 katılımcıya ait veriler, bazı maddelerde uç değerler içermelerinden dolayı işleme alınmamıştır. Kalan 201 katılımcıdan elde edilmiş verilerle birinci ve ikinci düzey DFA işe koşulmuştur. Herhangi bir modifikasyon işlemine başvurulmayan birinci düzey DFA sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2'de görüldüğü gibi H-HDİÖ'nün birinci düzey DFA sonuçlarına göre bütün maddelerin (M) faktör yükleri (FY) .76 ile .94 arasında değişmektedir. Bu değerlerin .30 üzerinde olması, faktör yüklerinin uygun olduğu anlamına gelmektedir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2012). Maddelere ait t değerleri, 2.56'nın üzerinde olduğu için .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2012).

Uyum iyiliği indekslerinden NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI ve SRMR mükemmel uyum gösterirken; χ^2/sd ve RMSEA kabul edilebilir uyum (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk vd., 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006) göstermektedir.

Çizelge 2. Birinci düzey DFA sonuçları

M	t	FY	M	t	FY	M	t	FY	M	t	FY	Uyum iyiliği İndeksleri	
1	13.62	.80	10	13.83	.82	13	15.37	.87	22	14.05	.82	p	.000
2	15.22	.86	11	15.24	.87	14	15.66	.88	23	17.62	.94	χ^2/sd	671.49/246=2.73
3	16.30	.90	12	15.46	.88	15	15.87	.88	24	17.48	.94	RMSEA	.093
4	15.08	.86				16	16.90	.92				NFI	.97
5	14.50	.84				17	17.19	.92				NNFI	.98
6	14.74	.84				18	16.33	.90				CFI	.98
7	13.83	.81				19	14.52	.83				IFI	.98
8	13.03	.78				20	13.63	.80				RFI	.97
9	13.69	.81				21	15.40	.87				SRMR	.041
												PNFI	.87
												PGFI	.64

Çizelge 3. İkinci düzey DFA sonuçları

M	t	FY	M	t	FY	M	t	FY	M	t	FY	Uyum iyiliği İndeksleri	
1		.80	10		.81	13		.87	22		.82	p	.000
2	14.67	.86	11	14.45	.88	14	17.48	.88	23	17.21	.94	χ^2/sd	691.11/248=2.79
3	15.63	.90	12	14.56	.88	15	17.74	.88	24	17.13	.94	RMSEA	.095
4	14.51	.86				16	19.17	.92				NFI	.97
5	14.02	.84				17	19.58	.92				NNFI	.98
6	14.19	.84				18	18.31	.90				CFI	.98
7	13.31	.81				19	15.81	.83				IFI	.98
8	12.59	.78				20	14.62	.80				RFI	.97
9	13.15	.80				21	17.03	.87				SRMR	.049
												PNFI	.87
												PGFI	.64

Birinci düzey DFA sonuçlarına göre SB-ÖPH ile SB-DH arasında .83; SB-DH ile FB-ÖPHD arasında .76; FB-ÖPHD ile FB-DHD arasında .87; SB-ÖPH ile FB-ÖPHD arasında .81; SB-DH ile FB-DHD arasında .85 ve son olarak SB-ÖPH ile FB-DHD arasında .75 düzeyinde ilişki bulunmaktadır. H-HDİÖ'nün alt boyutları arasındaki bu yüksek ilişkiler, tüm alt boyutların ikinci düzey DFA ile belirlenebilecek bir gizil değişkene işaret ettiğini göstermektedir (Brown, 2006). Bu kapsamda işe koşulan ve hiçbir modifikasyon yapılmayan ikinci düzey DFA sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3'e göre H-HDİÖ'nün ikinci düzey DFA sonuçlarına göre bütün maddelerin faktör yükleri (FY) .78 ile .94 arasında değişmektedir. Bu değerlerin .30 üzerinde olması, faktör yüklerinin uygun olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Maddelere ait t değerleri, 2.56'nın üzerinde olduğu için .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk vd., 2012). Uyum iyiliği indekslerinden NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI ve SRMR mükemmel uyum gösterirken; χ^2/sd , RMSEA, PNFI ve PGFI kabul edilebilir uyum (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk vd., 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers vd., 2006) göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, H-HDİÖ'nün yapı geçerliğinin hem birinci hem de ikinci düzey DFA ile doğrulanmış olduğu anlamına gelmektedir.

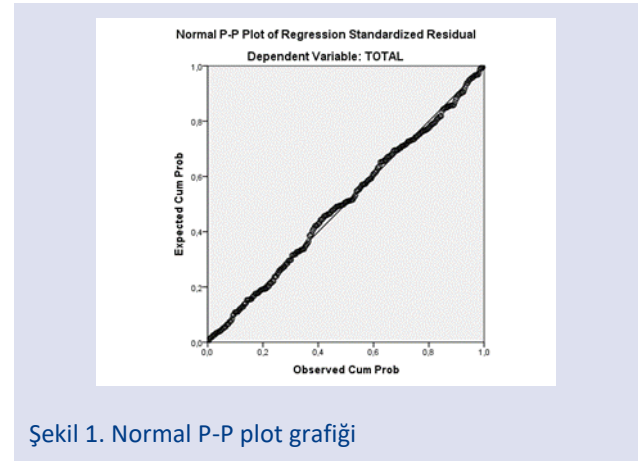
H-HDİÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilir olup olmadığını anlamak amacıyla Cronbach's α katsayıları incelenmiştir. Bu katsayılar H-HDİÖ'nün tamamı için .98; SB-ÖPH için .95; SB-DH için .90; FB-ÖPHD için .96 ve FB-DHD için .93 olarak bulunmuştur. Tüm bu değerler .70'in üzerinde olduğundan dolayı (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010) H-HDİÖ ve alt ölçekleri ile yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların hayat bilgisi dersini hazırlık-destek işlevi açısından ne düzeyde değerlendirdiğini belirlemek için betimsel istatistiklerden standart sapma ve ortalama kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek, likert bir ölçek olduğu için ortalama değerler, 1.00-1.80 arasında ise "hiç katılmıyorum" 1.81-2.60 arasında ise "katılmıyorum" 2.61 ile 3.40 arasında ise "orta düzeyde katılıyorum" 3.41 ile 4.20 arasında ise "katılıyorum" 4.21 ile 5.00 arasında ise "tamamen katılıyorum" şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerini

yordayan değişkenlerin belirlenmesi maksadıyla ise standart çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Standart çoklu regresyon analizine geçmeden önce bazı varsayımlar, ilgili literatür (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2007; Seçer, 2013; Stevens, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2006) çerçevesinde test edilmiştir. Bu kapsamda yordayıcı ve yordanan değişkenlere ilişkin kutu grafikleri incelenmiş, uç değerlere sahip 3 katılımcıya ait veri, veri setinden çıkarılmıştır. Çalışmada 7 yordayıcı değişken bulunduğu için Mahalanobis uzaklık değeri 24.32'nin üzerinde olan 2 katılımcıya ait veri daha, veri setinden atılarak veri setinin uç değerlerden bağımsızlığı varsayımı karşılanmıştır. Böylece veri setinde Mahalanobis uzaklık değeri en fazla 23.10 olan 300 katılımcıya ait veri kalmıştır. 300 sayısı, yordayıcı değişken sayısı olan 7'nin 15 katından daha fazla olduğu için örneklem büyüklüğü varsayımı da karşılanmıştır. Çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu olmaması gerektiğine dair varsayım, korelasyon, VIF ve Tolerance değerleri incelenerek anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur:

Çizelge 4'te incelenebilen korelasyon değerlerinin .90'ın üzerine olmaması, Tolerance değerlerinin .10'un üzerinde olması ve VIF (variance inflation factor) değerlerinin de 10'un altında olması bu çalışmada çoklu bağlantı sorunu olmadığına dair varsayımın kanıtları olarak sunulabilmektedir. Araştırmanın normallik ve doğrusallık varsayımları Şekil 1'deki Normal P-P Plot' ile incelenebilmektedir.



Şekil 1. Normal P-P plot grafiği

Çizelge 4. Yordayıcı değişkenlere ait korelasyon, tolerance ve VIF değerleri

	1	2	3	4	5	6	Tolerance	VIF
1	1.00						.81	1.24
2	.279**	1.00					.85	1.17
3	-.316**	-.094	1.00				.58	1.72
4	-.288**	-.095	.611**	1.00			.47	2.12
5	-.325**	-.174**	.520**	.654**	1.00		.47	2.15
6	-.199**	-.243**	.341**	.367**	.512**	1.00	.70	1.43
7	-.050	.142**	.087	.075	.076	.081	.96	1.05

1= İlde olma durumu, 2= Bağımsız sınıf okutma durumu, 3= Öğrencilerinin akademik başarıları, 4= Öğrencilere sunulan aile desteği, 5= Öğrencilerinin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişimi, 6= Okullarının sosyal ve eğitsel imkânları, 7=Öğretim programlarını inceleme düzeyi,

*p<.05; **p<.01

Şekil 1’de görüldüğü gibi Normal P-P Plot’taki tüm noktalar, makul düzeyde sol alttan sağ üste doğru doğrusal bir köşegen üzerinde ilerlemektedir. Bu şekil, standart çoklu regresyon için gerekli normallik ve doğrusallık varsayımlarının da karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu varsayımlar karşılandıktan sonra ilde olma ve bağımsız sınıf okutma durumları kukla değişken olarak tanımlanmış ve ilgili analizlere geçilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini hazırlık-destek işlevi açısından ne düzeyde değerlendirdiğini belirlemek için kullanılan betimsel istatistik sonuçları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersini hazırlık-destek işlevi açısından tüm alt boyutlarda ve toplamda ortalama 3.75 ile 4.01 düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bu değerler, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programı unsurlarına hazırlık, sosyal bilgiler dersine duyuşsal hazırlık, fen bilimleri dersi öğretim programı unsurlarına hazırlık-destek ve fen bilimleri dersine duyuşsal hazırlık-destek işlevlerini yerine getirebildiğine tamamen olmasa da katıldıklarını göstermektedir. Ayrıca,

sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersinin genel olarak da hazırlık-destek işlevini yerine getirebildiğine katılmaktadır. Sınıf öğretmenlerine göre, hayat bilgisi dersi, fen bilimleri dersinden sosyal bilgiler dersine daha çok hazırlayabilmektedir. Aynı zamanda hayat bilgisi dersi, öğrencileri fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı unsurlarına hazırlamaktansa onları bu derslere duyuşsal olarak hazırlama konusunda daha etkili görünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevine ilişkin bu görüşlerini yordayan değişkenleri tespit etmeye yönelik standart çoklu regresyon analizi model özeti Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6’da verilen model özetine göre “ilde olma durumu, bağımsız sınıf okutma durumu, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin algısı, öğretmenlerin öğrencilere sunulan aile desteğine ilişkin algısı, öğretmenlerin öğrencilerinin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişim olanağına ilişkin algısı, öğretmenlerin okulların sosyal ve eğitsel imkânlarına ilişkin algısı ve öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyi” değişkenleri sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevine ilişkin görüşlerini %24.7 oranında yordayabilmektedir. Bu modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için işe koşulan ANOVA testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 5. Betimsel istatistik sonuçları

	N	X	S.S.
SB-ÖPH	300	3.75	.77
SB-DH	300	4.01	.82
FB-ÖPHD	300	3.70	.81
FB-DHD	300	3.82	.85
H-HDIÖ	300	3.77	.73

Çizelge 6. Model özeti

Model	R	R2	Düzeltilmiş R2
1	.514	.264	.247

Çizelge 7. ANOVA testi sonuçları

Model		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	42.282	7	6.040	14.976	.000
	Residual	117.772	292	.403		
	Toplam	160.054	299			

Çizelge 8. Yordayıcı değişkenlerin tekil katkıları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p
ilde olma durumu	-.09	.09	-.06	-1.01	.314
Bağımsız sınıf okutma durumu	.33	.12	.15	2.70	.007
Öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin algısı	.24	.06	.28	4.27	.000
Öğretmenlerin öğrencilere sunulan aile desteğine ilişkin algısı	-.02	.05	-.02	-.31	.758
Öğretmenlerin öğrencilerinin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişimine ilişkin algısı	.06	.05	.09	1.28	.202
Öğretmenlerin okulların sosyal ve eğitsel imkânlarına ilişkin algısı	.11	.04	.18	2.98	.003
Öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyi	.14	.04	.20	3.87	.000

Çizelge 7’de verilmiş olan ANOVA testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler tarafından yordanmasına dair model bir bütün olarak anlamlıdır [F(7, 292)=14.98, p<.01]. Çalışmada ele alınan yordayıcı değişkenlerin bu konudaki tekil katkılarına dair bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8’deki bulgulara göre, ilde olma durumu, öğrencilere sunulan aile desteğine ve öğrencilerinin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişimine ilişkin algı değişkenleri, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevi hakkındaki görüşlerini anlamlı bir biçimde yordayamamaktadır (p>.05). Bağımsız sınıf okutma (p<.01), öğrencilerin akademik başarıları (p<.001), okulların sosyal ve eğitsel imkânları (p<.01) ve öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyleri (p<.001) ise sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri temel alındığında, hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevini en çoktan en aza doğru öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin algısı ($\beta=.28$), öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyleri ($\beta=.20$), öğretmenlerin okulların eğitsel ve sosyal imkânlarına ilişkin algısı ($\beta=.18$) ve bağımsız sınıf okutma durumu ($\beta=.15$) yordayabilmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin öğretim programlarını daha çok inceledikleri, okulların eğitsel ve sosyal imkânlarının daha iyi olduğu ve bağımsız sınıf okutulan durumlarda, hayat bilgisi dersi öğretim programı, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine hazırlık-destek açısından daha etkili olabilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri 2018 HBDÖP’nin geçerli olduğu bir dönemde hayat bilgisi dersinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programı unsurlarına hazırlık işlevi ile sosyal bilgiler dersine duyuşsal hazırlık işlevini yerine getirebildiğine katılmaktadırlar. Karadağ vd. (2010) de yaptıkları çalışmada 2005 HBDÖP’nin geçerli olduğu bir dönemde hayat bilgisi dersinin öğrencileri sosyal bilgiler dersi için yeterli düzeyde hazırlayabildiğine dair bulgulara ulaşmışlardır. Ancak Karadağ vd. tarafından yapılan çalışma fen dersi için aynı sonuçlara ulaşamamıştır. Aynı şekilde Güneş ve Demir (2007) de yaptıkları çalışmada 1998 programı hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen derslerine hazırlamada etkisiz olduğunu tespit etmiştir. Yıldırım (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise sınıf öğretmenleri, 2005 programını dikkate aldıklarında, hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen ve teknoloji dersindeki konu-kavram ve kazanımlara hazırlama konusundaki yetkinliği hakkında kararsız kalmışlardır. Oysa mevcut çalışmada sınıf öğretmenlerine ait görüşler, hayat bilgisi dersinin, sosyal bilgiler dersinde olduğu gibi fen bilimleri dersinde de öğretim programı unsurlarına hazırlık-destek işlevi ile duyuşsal hazırlık-destek işlevini karşılayabildiğini

göstermiştir. Bu bulguyu destekler biçimde Yıldırım da hayat bilgisi dersinin öğrencileri bilimsel süreç becerileri açısından fen ve teknoloji dersine hazırlayabileceğine dair bulgular elde etmiştir. Yine başka bir çalışmada hayat bilgisi dersinin, öğrencileri genel anlamda fen ve teknoloji dersine hazırlayabileceğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Yağcı, Başar, & Aşkın, 2016). Tüm bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, mevcut çalışmadan da elde edildiği üzere, hayat bilgisi dersinin genel olarak sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine yönelik hazırlık ve destek işlevini yerine getirebildiği söylenebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre, hayat bilgisi dersi fen bilimleri dersinden sosyal bilgiler dersine daha çok hazırlayabilmektedir. Bu durumun, HBDÖP’de yer alan altı üniteden dördü olan okulumuzda hayat, evimizde hayat, güvenli hayat ve ülkemizde hayat ünitelerinin daha çok sosyal içerikli olmasından (MEB, 2018a) kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda hayat bilgisi dersi, öğrencileri fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı unsurlarına hazırlamaktan daha çok onları bu derslere duyuşsal olarak hazırlama konusunda etkin görünmektedir. Bu durumun 2005 yılından bu yana geliştirilen HBDÖP kazanımlarında bilişsel alanla beraber duyuşsal alanın da önemsenmesiyle (Bahar vd., 2013), hatta “sağlıklı hayat” gibi ünitelerin kimi sınıf düzeylerinde, tamamen duyuşsal alandaki kazanımlardan oluşmasıyla ilgili olabileceği söylenebilmektedir (Yılmaz ve Öner Sunkur, 2021). Yıldız (2009) tarafından yapılan çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, 2005 HBDÖP çerçevesinde işe koşulan hayat bilgisi dersinde bilgi yüklemesinin yeterli olmamasından ötürü, bu dersin öğrencileri sosyal bilgiler ve fen-teknoloji derslerine bilişsel altyapı açısından hazırlamadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak mevcut çalışmadaki sınıf öğretmenleri, 2018 HBDÖP kapsamında işlenen hayat bilgisi dersinin öğrencileri sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri için duyuşsal olarak daha çok hazırlayabildiğine dair görüşler ortaya koymuşlardır. Ancak öğretmenler hayat bilgisinin öğrencileri bilişsel olarak da sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine ait öğretim programı unsurlarına hazırlayabildiğine dair bulgular sunmuşlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevini en yüksek oranda yordayabilen değişken öğrencilerin akademik başarılarıdır. Akademik açıdan daha başarılı öğrencilerle hayat bilgisi dersi yürüten öğretmenler, bu dersin, öğrencileri fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine daha iyi hazırlayabildiğini düşünmektedir. Bu bulgu, 3. sınıf hayat bilgisi dersine ait karne notlarının, 4. sınıf fen ve teknoloji dersine ait karne notlarını anlamlı bir şekilde yordadığına dair bulguyla örtüşmektedir (Yağcı vd., 2016). Aynı zamanda bir programda gerçekte ne başarılabilirliğinin öğrenci yeteneğine bağlı olduğuna (Chaudhary, 2015) dair görüşü doğrulamaktadır. Söz konusu bulgu, hayat bilgisi dersinin daha etkili olması için gerekli olan öğrenci özelliklerinden ilgi, çaba (Dadaş, 2021) ve hazırbulunuşluğa (Şahin & Güven, 2016) akademik başarıyı da eklemektedir.

Hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevini en yüksek ikinci oranda yordayabilen değişken ise öğretmenlerin

öğretim programlarını inceleme düzeyleridir. Buna göre, öğretim programlarını daha çok inceleyen öğretmenlerle yürütülen bir hayat bilgisi dersi, öğrencileri sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine hazırlama konusunda daha etkili olabilmektedir. Bu bulgu, Akkuş'un (2013) fene olan ilgiyi ve başarıyı arttırmak için hayat bilgisi dersinde gerekli temelleri atma konusunda öğretmenlere yüklediği sorumluluğu haklı çıkarmaktadır. Bu kapsamda Achimugu (2016), bir programın etkililiği konusunda öğretmen motivasyonunun önemli olduğuna dair bulgular sunmaktadır. Mevcut çalışmayla birlikte ele alındığında yüksek motivasyonlu öğretmenlerin ilgili öğretim programlarını incelemeye daha yatkın olabilecekleri, böylece öğrencilerine hayat bilgisi dersinde fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine nasıl hazırlanabilecekleri konusunda destek sunmak için daha bilinçli olabilecekleri düşünülmektedir. Nevenglosky (2018) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin etkili bir program uygulaması için beklenen uygulamalar gerçekleşmeden önce ek bilgilere ve kendilerinden beklenen taleplerin anlaşılmasına ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Söz konusu ek bilgi ve taleplere, öğretim programlarını inceleyen öğretmenlerin daha çok hâkim olacağı varsayımı, bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmen görüşleri temele alındığında ilde olma durumu hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevini anlamlı bir biçimde yordayamazken; bağımsız sınıf okutma durumu bu işlevi anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Başka bir ifadeyle, hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine hazırlayabilmesi, bu dersin il merkezinde ya da kırsalda yürütülüp yürütülmemesinden değil; bağımsız ya da birleştirilmiş sınıflarda yürütülüp yürütülmemesinden etkilenmektedir. Buna göre bağımsız sınıflarda işlenen hayat bilgisi dersi hazırlık-destek işlevi açısından daha etkili olabilmektedir. Alanyazında bu sonuçları destekleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu kapsamda Achimugu (2016) tarafından yürütülen çalışma, bir programın etkili bir biçimde yürütülmesinin, o programın kentsel ya da kırsal bölgelerde işlenip işlenmediğine bağlı olmadığını ortaya koymuştur. Borela (2020) ise kırsal ve kentsel bölgelerde çalışan öğretmenlerin bir programla ilgili deneyimlerinin benzer olabileceğini keşfetmiştir. Oysa Yıldız'ın (2009) yaptığı çalışma hayat bilgisi dersi açısından birleştirilmiş sınıfların başarı seviyesi farklılığı ve zaman yönetimi gibi birçok sorun içerdiğine, bu yüzden de hayat bilgisi dersinin fen-teknoloji ve sosyal bilgiler dersleri için gerekli altyapıyı oluşturamadığına dair öğretmen görüşlerini açığa çıkarmıştır. Mulryan-Kyne (2004) ise öğretmenlerin programların, birleştirilmiş sınıflar için aşırı yüklenmiş olduklarından hedeflenen özellikleriyle uygulanabilir olmadığını düşündüklerini göstermiştir.

Öğrencilerin ders kitapları dışındaki eğitsel materyallere erişimi, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi

dersinin hazırlık-destek işlevi hakkındaki görüşlerini anlamlı bir biçimde yordayamazken; okulların eğitsel ve sosyal imkânları bu işlev hakkındaki öğretmen görüşlerini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin kendi imkânları hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevini etkilemezken; okula ait daha iyi eğitsel ve sosyal imkânlar hayat bilgisi dersini fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri için daha iyi bir hazırlık-destek dersi hâline getirmektedir. Benzer şekilde Murundu, Indoshi ve Okwara (2010) tarafından yapılan çalışma, uygun eğitim ve öğretim kaynaklarından yoksun okul ortamlarının, bir programın etkililiğini olumsuz engelleyen etmenler arasında olduğunu ortaya koymuştur. Yine Dadaş (2021) bir okuldaki uygulama imkânları ile araç-gereçlerinin yetersiz olmasının hayat bilgisi dersi açısından etkililiği düşüren etmenler olduğuna dair öğretmen görüşlerine ulaşmıştır. Dadaş bu çalışmada ailelerin eğitim süreciyle ilgilenmemelerinin de hayat bilgisi dersinin yeterince etkili olamamasına neden olduğuna dair görüşler elde etmiştir. Olibie (2014) de bu görüşü desteklercesine etkili program uygulamalarının, okulların ve işbirlikçilerin, özellikle de velilerin ortak çabalarını gerektirdiğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada ise bu görüşlerden farklı olarak öğrencilere sunulan aile desteğinin, hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevi açısından etkililiğini anlamlı bir şekilde yordayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine hazırlık ve destek işlevinin biraz daha güçlendirilebileceği söylenebilir. Bu kapsamda HBDÖP'de fen içerikli ünitelerin sayısı artırılabilir. Öğretmenlere hayat bilgisi dersini uygulamadan önce HBDÖP, SBDÖP ve FBDÖP'yi ayrıntılı bir biçimde, bu programlar arasındaki ilişkileri analiz etmek üzere incelemeleri önerilebilir. Birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersi için gerekli ortamı sağlamak üzere yeniden dizayn edilmelidir. Bu ortam, öğrencilerin fen bilimleri ve sosyal bilgilere hazırlık kapsamında çok sayıda uygulama yapmasına uygun hâle getirilmelidir. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler, daha etkin zaman yönetimi kapsamında özellikle 4. sınıfların daha alt sınıflarla bir arada olduğu durumlarda, fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerini hayat bilgisi dersiyle kaynaştırmalıdır. Tüm okullar, hayat bilgisi dersi için gerekli olan laboratuvar, atölye kültürel faaliyet alanları vb. ile donatılmalıdır. Mevcut çalışma nispeten küçük bir il olan Iğdır'da gerçekleştirilmiştir. Küçük illerde olan homojenliğin çalışma üzerindeki etkilerini görmek amacıyla ilgili çalışma okul ve aile yapıları açısından çok daha fazla farklılaşma içeren metropol şehirlerde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada hayat bilgisi dersinin hazırlık-destek işlevini yordayan değişkenler %24.7 oranında ortaya konabilmektedir. İlerleyen çalışmalarda bu işlevi yordayan diğer değişkenlere de odaklanılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Life studies and social studies courses show similarities in many aspects such as knowledge, skills, values, attitudes, interests, and awareness. It can be said that life studies course is essential in terms of science course as it is in the social studies course. Therefore, a successful life studies course is essential in preparing students for a successful social studies course. It is foreseen that if the life studies course taught until the end of the 3rd grade is put to work effectively, it can serve as a preparation-support function for the science course given from the 3rd grade. This study, which examined the life studies course in terms of preparation and support for science and social studies courses, sought answers for the following questions:

- According to the primary school teachers' opinions, what is the level of preparation-support function of life studies course for science and social studies courses?
- Do the variables of "the status of being in a province, the status of teaching in an independent classroom, teacher perception of students' academic success, teacher perception of family support offered to students, teacher perception of students' access to educational materials other than textbooks, teacher perception of social and educational opportunities of schools, and teachers' level of reviewing the curricula" significantly predict teachers' opinions about the level of preparation and support function of life studies course for science and social studies courses?

Method

In this study, we used general survey model and correlational model. The research universe was primary school teachers; The sample of the study consisted of the primary school teachers working in Iğdır. According to the information obtained from the Iğdır National Education Directorate, 787 primary school teachers were working in the province of Iğdır during the research period. Data were collected with the Personal Information Form (PIF) and the Life Studies Course-Preparation-Support Functioning Scale (L-PSF) developed by researchers. L-PSF contains 24 items. With L-PSF, measurements and calculations can be made both on the total score and at the level of sub-dimensions. This scale consists of four dimensions. These dimensions are Social Studies-Curriculum Preparation (SS-CP), Social Studies-Affective Preparation (SS-AP), Science-Curriculum Preparation-Support (S-CPS), Science-Affective Preparation-Support (S-APS). We used standard deviation and mean values from descriptive statistics to determine to what extent the participants evaluate the life studies course in terms of preparation-support function. We used standard multiple regression analysis to determine the variables that predicted the participants' opinions on this subject.

Before proceeding to the standard multiple regression analysis, we tested some assumptions within the framework of the relevant literature.

Results

Primary school teachers evaluated the life studies course in terms of preparation-support function in all sub-dimensions with an average between 3.75 and 4.01 in total. These values showed that the primary school teachers agreed that the life studies course could fulfill the functions of preparation for the elements of the social studies curriculum, affective preparation for the social studies course, preparation-support for the elements of the science course curriculum, and affective preparation-support for the science course. Additionally, primary school teachers agreed that life studies course could fulfill its preparation-support function in general. According to the teachers, the life studies course could prepare students more than the science course for the social studies course. Besides, life studies course seemed to be more effective in preparing students for these courses affectively, rather than preparing them for the elements of the science and social studies curriculum. The variables (the status of being in a province, the status of teaching in an independent classroom, teacher perception of students' academic success, teacher perception of family support offered to students, teacher perception of students' access to educational materials other than textbooks, teacher perception of social and educational opportunities of schools, and teachers' level of reviewing the curricula) could predict the primary school teachers' opinions about the preparation-support function of the life studies course at a rate of 24.7%. The status of being in a province, teacher perception of family support offered to students, and teacher perception of students' access to educational materials other than textbooks did not significantly predict the primary school teachers' opinions about the preparation-support function of life studies course. The status of teaching in an independent classroom ($p < .01$), teacher perception of students' academic achievement ($p < .001$), perception of schools' social and educational opportunities ($p < .01$), and the examination level of the curricula ($p < .001$) significantly predicted primary school teachers' opinions on this subject.

Discussion

According to the results obtained from this research, primary school teachers agreed that the life studies course could fulfill the function of preparation for the SSCC elements and affective preparation for the social studies course when the 2018 Life Studies Course Curriculum (LSCC) was valid. Karadağ et al. (2010) found that the life studies course could adequately prepare students for the social studies course when the 2005 LSCC was valid. However, they did not reach the same results for the science course. Likewise, Güneş and Demir (2007) found that the 1998 life studies curriculum was ineffective in preparing students for science courses.

According to the primary school teachers, the life studies course could prepare students more than the science course for the social studies course. This situation is thought to occur since the "life in our school, life in our home, safe life, and life in our country" units, four of the six units in the LSCC, have more social content (MoNE, 2018a). Besides, life studies course seemed to be more effective in preparing students for these courses affectively, rather than preparing them for the elements of the science and social studies curricula. It can be said that this situation may be related to the fact that the affective domain gains prominence with the cognitive domain in the learning outcomes of LSCC developed since 2005 (Bahar et al., 2013).

Pedagogical Implications

Pedagogical implications arise from the observation that the preparatory and supportive aspects of the life studies course could benefit from further enhancement. To this end, a recommended measure involves augmenting the number of science units within the LSCC. Prior to implementing the life studies course, teachers are advised to conduct a comprehensive examination of the life studies, social studies, and science curricula, with the aim of analyzing the interconnections among these curricula. Furthermore, the redesign of multigrade classrooms is necessary to create a conducive environment for the effective implementation of the life studies curriculum. Ensuring that all schools are equipped with essential facilities, such as laboratories, workshops, and cultural activity areas, is imperative to adequately support the life studies course.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Achimugu, L. (2016). Factors affecting the effective implementation of senior secondary education chemistry curriculum in Kogi State, Nigeria. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(5), 562-566.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür.
- Akhan, O. (2020). Sınıf eğitiminde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde yer alan tarih konularının incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 4(8), 658-670. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.789155>
- Akınoğlu, O., & Bakır, S. A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), 83-106.

- Akkuş, Ç. (2013). *İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bahar, M., Erdaş, E., & Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-25.
- Barker, B. S., Nugent, G., & Grandgenett, N. F. (2014). Examining fidelity of program implementation in a STEM-oriented out-of-school setting. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(1), 39-52. <https://doi.org/10.1007/s10798-013-9245-9>
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.380762>
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Borela, V. (2020). ALS Curriculum implementation for juvenile delinquents in urban and rural areas in the Philippines: A comparative analysis. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.47631/mejress.v1i1.3>
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen & J. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage Publications.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chaudhary, G. K. (2015). Factors affecting curriculum implementation for students. *International Journal of Applied Research 2015*, 1(12), 984-986.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dadaş, A. (2021). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Duran, Y., Aladağ, C., Tapur, T., & Kaya, B. (2018). *İlköğretimde güncel sosyal, fen ve hayat bilgisi programlarının coğrafya öğretimi ile ilişkisinin incelenmesi*. [Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu. Nevşehir.
- Dündar, H., & Hareket, E. (2016). Türkiye'de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103.
- Güneş, T., & Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 169-180.
- Güven, B., & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 15-32.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52, 479-493. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>

- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Karadağ, G., Öğülmüş, S., & İnal, S. (2010). Hayat bilgisi dersinin öğrencileri sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersine hazırlama düzeyinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 954-971.
- Meydan, C.H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Meyers, L.S, Gamst, G., & Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Murundu, Z. O., Indoshi, F. C., & Okwara, M. O. (2010). School based factors influencing implementation of early childhood development and education curriculum. *Educational Research*, 1(9), 382-389.
- Nevenglosky, E. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Walden Üniversitesi.
- Olibie, E. I. (2014). Parental involvement in curriculum implementation as perceived by Nigeria secondary school principals. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 40-51. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v3n1p40>
- Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows third edition*. Philadelphia: Open University Press.
- Raosoft. (2004). *Sample size calculator*. <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Sağlam, M., Babayiğit, Ö., Gökçe, A., & Yılmaz, Ö. (2019). 2017 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 38-52.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (3. baskı). Beta Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. Sosyal bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis, SAS users group international conference*, SAS Institute, Inc, Cary, ss. 1-17
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Şahin, D., & Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şahin, V. (2019). Kültürel coğrafya bakımından hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim*, 48(222), 173-183.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Topcubaşı, T., & Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında gazete haberlerini kullanma(ma)sı: Güncelin sınıfta varolma çabası. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(6), 20-37.
- Türer, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 259-262.
- Yağcı, E., Başar, T., & Aşkın, İ. (2016). Hayat bilgisi dersinin fen ve teknoloji dersindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 61-72. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.004>
- Yıldırım, A. (2011). *Hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkisinin öğretmen düşüncelerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yılmaz, F., & Oner Sunkur, M. (2021). A curriculum alignment analysis: A sample of life sciences course curriculum (2018) for 3rd-grade students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 279-297. <https://doi.org/10.14689/enad.27.13>