



Pre-literacy Life Science Teaching: Teachers' Experiences and Attitudes Toward Teaching the Courses *

Bayram TAY^a (ORCID ID - 0000-0003-2466-1527)

Eylem ÇOBAN^{b*} (ORCID ID - 0000-0002-7318-8564)

Ebru OCAKCI^c (ORCID ID - 0000-0003-2441-9845)

Betül AKYÜREK TAY^d (ORCID ID - 0000-0002-1803-7325)

Esra Nihlenur ŞEN^e (ORCID ID - 0009-0005-9710-5857)

Mesut Fatih DEMİR^f (ORCID ID - 0000-0001-7114-9775)

^aKırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir/Türkiye

^bGaziantep University, Faculty of Education, Gaziantep/Türkiye

^cAtatürk University, Faculty of Education, Erzurum/Türkiye

^dMinistry of National Education, Kırşehir/Türkiye

^eBalıkesir University, Faculty of Education, Balıkesir/Türkiye

^fKırşehir Ahi Evran University, Vocational School, Kırşehir/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1671526

Article history:

Received 07.04.25

Revised 23.09.25

Accepted 25.09.25

Keywords:

Life Science Course,
Literacy Period,
Primary School Teachers.

Abstract

Life science is a subject that enables primary school students to acquire knowledge, skills, values and attitudes. The aim of the study is to examine the instructional processes of primary school teachers in the first semester of the first grade for the life science course; to identify the methods, techniques and materials they use in this process, their assessment methods, their suggestions on the teaching of the course and their attitudes towards teaching. For this purpose, a mixed-methods design was used, using a triangulation pattern in which qualitative and quantitative data were collected separately, and the analysis results were combined. In the qualitative dimension of the study, a phenomenological design was adopted, 26 primary school teachers were reached. In the quantitative dimension of the study, based on the survey design, 531 primary school teachers were included. While content analysis was used for qualitative data, t-test and variance analysis were used for quantitative data. As a result of the research, it was found that the attitude of the primary school teachers towards the teaching of life science courses was highly positive. It was determined that the primary school teachers considered the life science course important, but the literacy activities carried out in the first semester of first grade negatively affected the teaching process of this course.

Research Article

Okuma Yazma Öncesi Hayat Bilgisi Öğretimi: Öğretmen Deneyimleri ve Dersin Öğretimine Yönelik Tutum

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1671526

Makale Geçmişi:

Geliş 07.04.25

Düzeltilme 23.09.25

Kabul 25.09.25

Öz

Hayat bilgisi, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutum kazanmalarını sağlayan bir derstir. Çalışmanın amacı, birinci sınıf birinci dönemde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim süreçlerini incelemek; bu süreçte kullandıkları yöntem, teknik ve materyalleri, değerlendirme yöntemlerini, dersin işlenişine dair önerilerini ve öğretimle ilgili tutum düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem kullanılmış, çeşitleme desenine gidilmiş, nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanarak analiz sonuçları birleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda fenomenoloji deseni benimsenerek 26 sınıf öğretmenine, nicel boyutunda ise tarama desenine dayalı olarak

*This study was presented as an oral presentation at the 11th International Social Studies Education Symposium, held at Firat University on October 23–25, 2023.

*Corresponding Author: eylemcoban@gantep.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

Hayat Bilgisi,
Okuma Yazma Süreci,
Sınıf Öğretmenleri.

Araştırma Makalesi

531 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Nitel verilerde içerik analizine başvurulurken nicel veriler için t-testi ve varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini önemli gördükleri fakat birinci sınıf birinci dönemde yürütülen okuma yazma çalışmalarının bu dersin öğretim sürecini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Introduction

Education, which is defined as an open system, has the main elements of input, process, output and feedback. The process, which is one of these main elements of the system, covers the process in which education and training activities are organized, carried out and evaluated. One of the main concepts of this process is teaching. Teaching includes planning education and training, creating learning environments, managing the process, and carrying out evaluation activities. Teachers' processes of organizing teaching services have an important role in the success of teaching. In this respect, there are many issues that should be taken into consideration in improving the quality of teaching service. Tay (2019) categorizes the features that teachers should consider improving the quality of teaching services under seven headings: student, planning, learning place, tools and materials, strategy, methods and techniques, classroom management, and measurement and evaluation. Students are at the center of teaching services. For this reason, it should be taken into consideration that the whole teaching process will be affected by the developmental characteristics, interests, abilities and needs of students. Knowing the developmental characteristics of children starting primary school is an important step in understanding the effects of these characteristics on the teaching process.

Considering the age of starting primary school, it is accepted that students in the first grade are in the transition period to concrete operations. The thought patterns of children in this period include pre-logical cognitive processes. Therefore, they are self-centered in their actions, ideas and perspectives. In other words, children's thinking is based on reasoning based on intuition rather than the rules of logic. However, they are in a period when they have not yet acquired the principles of classification, reversibility and conservation. They cannot comprehend that number, weight, quantity and form remain the same when the environment is changed. Their hands, wrists and fingers are not yet mature enough to perform fine, delicate tasks. They may have difficulty focusing on small writing and objects. Due to their physical characteristics, these highly active children need frequent breaks (Berk, 2013; Campbell, 2002; Gander & Gardiner, 2004; Gündoğdu, 2005; Santrock, 2011a; Sargın, 2005; Senemoğlu, 2012; Yapıcı & Yapıcı, 2005). In terms of language development, it is seen that primary school children can form sentences of six to eight words, participate in group conversations, and tell stories and tales (Tümekaya, 2005). In terms of social development characteristics, at the age of 6, children always want to be the first and the best; at the age of 7, they enjoy talking and care about the opinions of the individuals around them (Ersanlı, 2005). In terms of personality development, the primary school age corresponds to Freud's latent period (6-12 years). In this period, children devote themselves to playing games and tend to establish relationships with other people (Bak, 2011). Erikson emphasizes the conflict of inferiority against success in this period (Erikson, 1977), and planning, learning and achievement have a special importance in children (Senemoğlu, 2012). These characteristics of children who have just started primary school affect how the courses to be given to them will be conducted. One of the courses given to students in the first grade is life science.

Life science is a course whose content is formed from natural sciences, social sciences, art, thought and values in order for children to adapt to their natural and social environment. This course, which is taught in the first three years of primary school, forms the basis for many courses such as social studies and science. It is thought that the instructional activities to be carried out in order to achieve the purpose of the life science course, especially in children who have not started reading and writing, are both important and different. According to Tay (2017), first-grade teachers should act by taking into account the developmental characteristics of children in the life science course, organize courses with short activities, and should not use small writing and small objects. A teaching process in which the teaching strategy through presentation is used less and children are allowed to approach the problems they

encounter with their intuition should be followed. Children's language development should be supported through mutual reading and narration activities within the framework of life science subjects. In addition, teachers should frequently utilize games in life science courses, and children should be given responsibilities according to their abilities and strengths.

In addition to the developmental characteristics of primary school children, another issue that should be taken into consideration is the first-grade teaching process. The first grade of primary school covers a period in which students acquire basic reading and writing skills and therefore reading and writing activities are intensive. Literacy activities, which can last until the second semester of the first grade, also affect the teaching of life science courses and raise the question of how life science teaching can be carried out in the pre-literacy process. When the related literature is examined, it is seen that in pre-literacy life science teaching, it is recommended to read works of literature suitable for the achievements of the course to children and to benefit from games, rhymes and songs (Lane & Wright, 2007; Tay, 2017), but there is not enough research on the studies carried out in the field. It was determined that there was a study conducted by Tay et al. (2024) on the subject and the opinions and observations of prospective primary school teachers were discussed in the study. However, it can be stated that the experiences of primary school teachers who undertake the instructional responsibility of the life science course will provide a richer and more realistic picture of the subject. Accordingly, there was a need to examine how primary school teachers manage the process and their thoughts and attitudes about the life science course, and the current study was designed in this context. In the study, it was aimed to examine the perspectives of primary school teachers on pre-literacy life science teaching, the strategies, methods, techniques and materials they use in the teaching of the course, the way they follow in the evaluation processes, their suggestions for this process and their attitudes towards life science teaching, covering seven geographical regions of Turkey. The questions included in the research are as follows:

1. What are the factors that make life science course important?
2. What is the effect of literacy activities on the life science course?
3. What is the status of their classrooms in teaching life studies course before reading and writing?
4. Which activities do primary school teachers include in the first week of the first grade?
5. Which materials, teaching methods and assessment and evaluation methods do primary school teachers use in pre-literacy life science course and why?
6. What are the suggestions of primary school teachers for teaching pre-literacy life science course?
7. What are the attitudes of primary school teachers towards teaching life science course?
8. Do the attitudes of primary school teachers towards teaching life science course differ according to their gender, professional seniority and the region where they work?
9. Do primary school teachers' realization of life science teaching in the pre-literacy process and their attitudes towards life science course teaching show similarities?

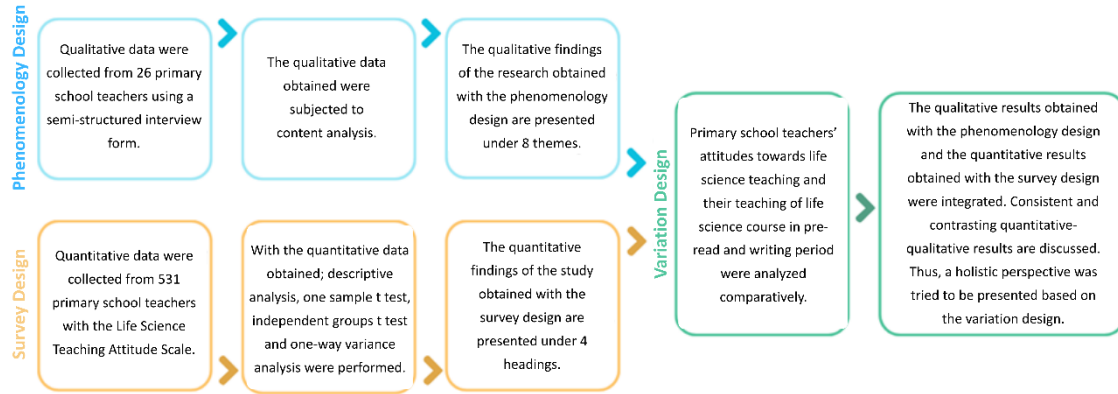
Method

Research Design

This study, which was conducted to examine how primary school teachers teach life science in the pre-literacy process and their attitudes towards the teaching of the course, is mixed method research. In mixed methods research, at least one qualitative and at least one quantitative approach is used together in order to better understand the research problem by taking advantage of the advantages offered by qualitative and quantitative methods (Creswell, 2021; Fetter, 2020; Katıtaş, 2019). The design of the study was the triangulation design specific to mixed method research. In the triangulation design, qualitative and quantitative data are collected and analyzed separately and the results obtained are combined (Creswell, 2017). The qualitative dimension of this study consists of the data obtained from the interviews with primary school teachers using the phenomenological design, and the quantitative

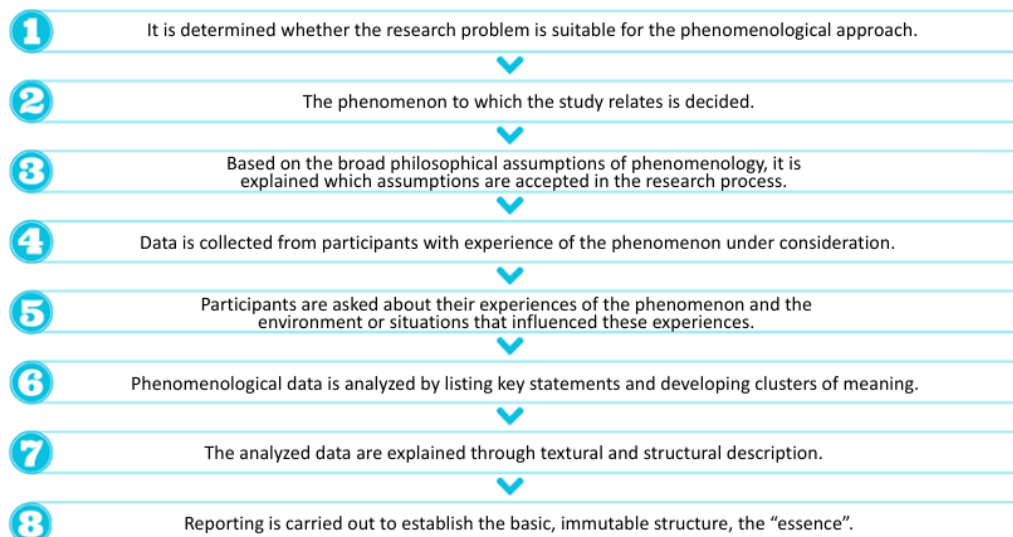
dimension consists of the data collected from primary school teachers with the “Life Science Teaching Attitude Scale”, in which the survey model was adopted. The explanation of the research process was based on the triangulation design scheme proposed by Creswell and Plano Clark (2007).

Figure 1
Research Process Based on Triangulation Design



The phenomenological design, which constitutes the first stage of the research, is about what, how, when, where, why, essence and environment of something (Berg & Lune, 2021; Creswell, 2017). In this study, it was aimed to investigate how, where and how the life science course was conducted with illiterate students, that is, its essence. At this stage, the “stages to be followed in phenomenological research” created by Creswell (2021) based on the works of Moustakas (1994) and Van Manen (1990) were taken into consideration. While the first three steps of the process consisting of a total of eight steps are explained under the title of research model; the fourth step is the study group, the fifth step is the data collection tools and the last three steps are explained under the titles of data analysis. The eight-step process is as follows:

Figure 2
Stages to be Followed in Phenomenological Research

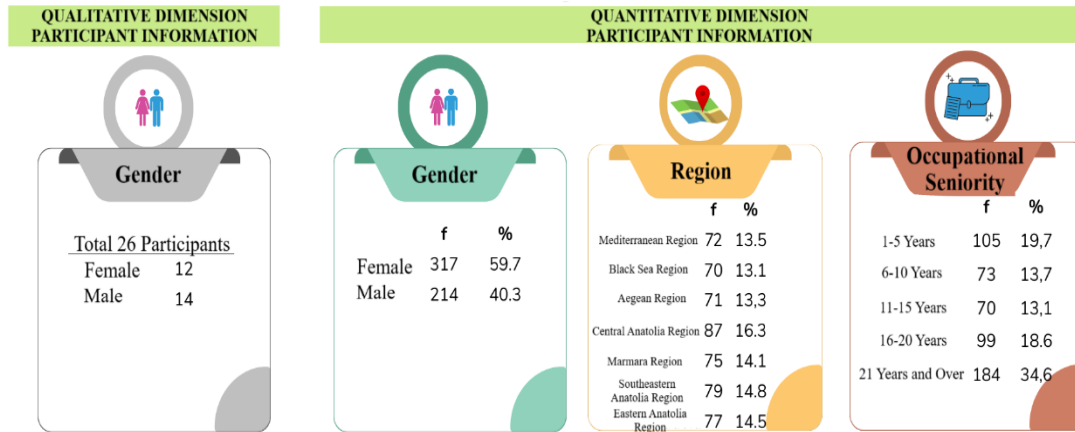


In the second stage of the research, it was aimed to determine the attitudes of primary school teachers towards the teaching of life science course and in this direction, the survey design was utilized. Survey research are classified as cross-sectional and longitudinal according to the way the data are collected

(Fraenkel et al., 2022). In the current study, cross-sectional survey design was utilized since the data collection tool was applied to primary school teachers once and the data obtained from a momentary cross-section were focused on.

Study Groups

Figure 3
Information on the Teachers Participating in the Study



In the qualitative dimension of the study, snowball sampling method was used. Snowball sampling is based on a process that starts with the sampling of people who are known to have information about the situation to be studied (Patton, 2014) and progresses by including new members into the sample by making use of their connections (Brewerton & Millward, 2001). When determining the study group, firstly, the primary school teacher who was thought to have the characteristics that would best achieve the purpose of the research was identified, the research was initiated with this key person, and a chain was formed by reaching the primary school teacher with similar experiences through the connections of this person. Considering Kleiman's (2004) view that participants can be added until the necessary data requirements are met, the study was conducted with a total of 26 primary school teachers.

Stratified random sampling was used in the quantitative dimension of the study. Stratified random sampling is a method in which samples are selected independently from different strata to ensure better representation of the population (Singh & Manghat, 1996). Stratified random sampling is based on Türkiye's seven geographical regions. In the 2023-2024 academic year, while the population of the study consisted of primary school teachers working in the first grade throughout Türkiye, a total of 531 primary school teachers from seven geographical regions were included in the sample based on sampling statistics.

Data Collection Tools

The qualitative data of the study were collected through a semi-structured interview form, which was prepared by the researchers. Two basic questions suggested by Creswell (2021) to be asked to the participants in phenomenology research were taken into consideration in the preparation of the semi-structured interview form. These questions are; "What experiences did you have about the phenomenon?" and "Which environment or situations affected your experiences about the phenomenon?". After the semi-structured interview form was prepared, it was presented to the opinions of three experts and the agreement between the expert opinions was calculated as .95 with free-marginal kappa. The following questions were included in the interview form:

Figure 4
Questions in the Interview Forms

QUESTIONS IN THE INTERVIEW FORM	
QUESTION 1	According to you, what is the importance of life science course? What are your views on this subject?
QUESTION 2	According to you, what is the importance of life science course for children? What are your thoughts on this subject?
QUESTION 3	Which activities do you include in the first week of school?
QUESTION 4	Does the process of literacy activities affect the teaching of life science course? Can you explain your thoughts on this subject with the reasons?
QUESTION 5	What do your teachers do in the life science course during the literacy activities?
QUESTION 6	Which methods do you use in the life science lesson during the first semester of the first grade? Can you explain the reasons?
QUESTION 7	Which assessment and evaluation methods and techniques do you use in the life science course during the first semester of the first grade? Can you explain the reasons?
QUESTION 8	Which materials do you use in the life science course during the first semester of the first grade? Can you explain the reasons?
QUESTION 9	Do you have any suggestions for the teaching of the life science course during the first semester of the first grade? If so, could you explain them?

The quantitative data of the study were collected with the “Life Science Teaching Attitude Scale” developed by Sarıkaya et al. (2017). The scale was prepared to measure the attitudes of primary school teachers and prospective primary school teachers towards teaching life science course. The scale has three sub-dimensions (liking, valuing, caring) and 24 items. Cronbach’s Alpha value for the overall scale was .93 and .94 in this study.

Analyzing the Data

The qualitative data collected through interviews were analyzed by content analysis. In content analysis, Creswell’s (2021) sixth, seventh and eighth steps to be followed in phenomenological research were taken into consideration. In content analysis, firstly, key expressions were listed, meaning clusters were developed and findings were generated through descriptions. In the last step, the results were written by reporting to form the essence. In the content analysis, the codes, categories and themes created separately by the first and third researchers were compared (Neuendorf, 2017). In this comparison, Kendal’s tau-b was used and the coefficient of concordance was calculated as .93. The results of the content analysis were presented in the form of diagrams and supported with quotations from the opinions of the primary school teachers. Code names (Bengisu Teacher, Mustafa Teacher) were used to present the teachers’ views.

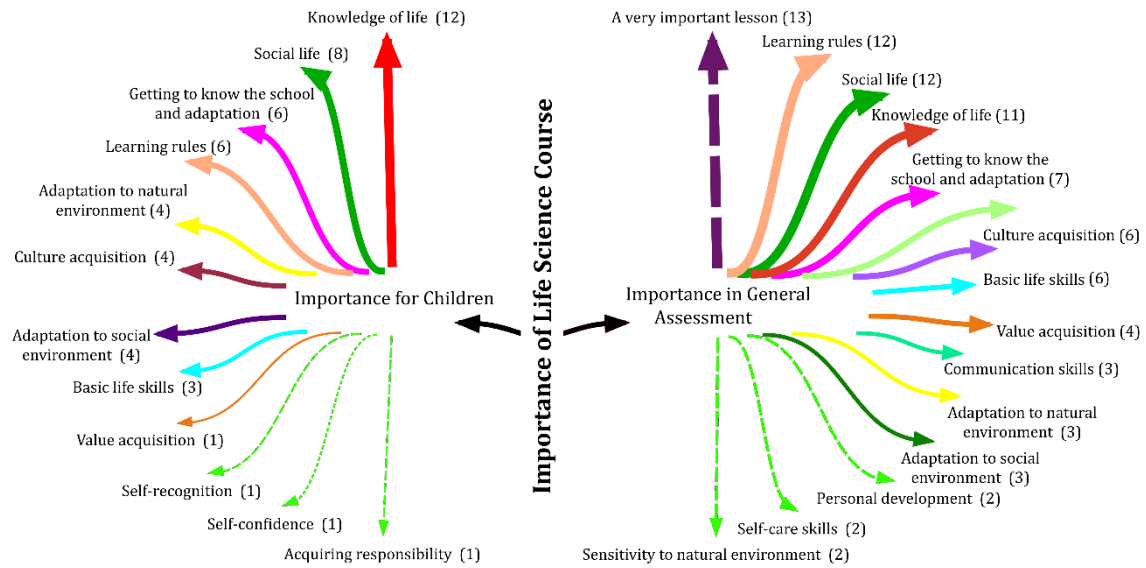
SPSS 29 package program was used to analyze the quantitative data. First, the normality of the data distribution was examined, and then descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation), one-sample t-test, independent groups t-test and one-way analysis of variance were calculated for the data that were determined to be normally distributed.

Findings

Qualitative Findings

Elements that Make Life Science Important According to Primary School Teachers: Within the framework of the evaluations of the primary school teachers, the factors that make the life science course important were analyzed in two categories: its importance for children and its importance in general, and the findings are presented in Figure 5.

Figure 5
Evaluations on the Importance of Life Science Course

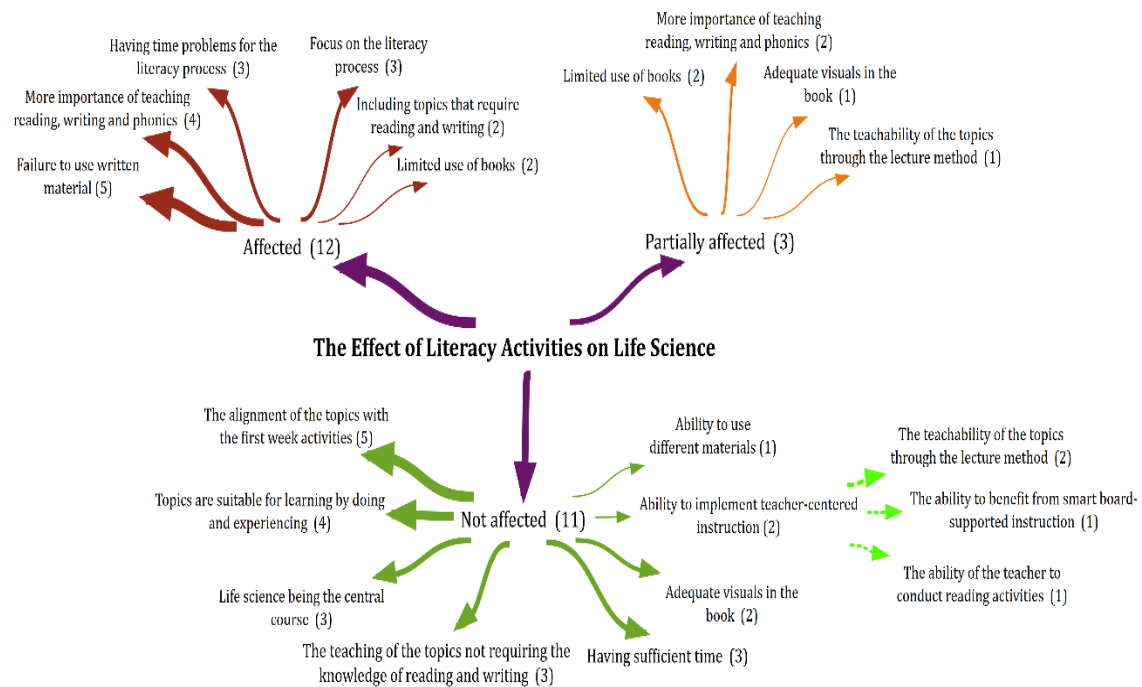


When the opinions of the primary school teachers about the elements that make life science course important were analyzed, two categories were obtained: importance for children and importance in general evaluation. In both categories, gaining knowledge of life (12/11), social life (8/12), getting to know the school and adaption (6/7), learning rules (6/12), adaptation to the natural environment (4/3), culture acquisition (4/6), adaptation to the social environment (4/3), basic life skills (3/4) and value acquisition (1/4) were seen as important. In addition, self-recognition (1), self-confidence (1) and acquiring responsibility (1) are important for children in the life science course; being a pivot course (6), developing communication skills (3), helping personal development (2), developing self-care skills (2) and gaining sensitivity to the natural environment (2) were stated in the general importance category of the life science course. In addition, another point emphasized by the primary school teachers in the general evaluation of the life studies course is that life studies is a very important course (13). Examples of quotations obtained from the interviews in this category are presented below:

Teacher Nazlı: *"Life science is an important course. It is a course from life. It is a course of what has happened and what will happen. It prepares the child for life. The child realizes the importance of family with this course. It is a course that strengthens ethical values. It provides social activity and socialization and develops self-confidence in children."*

The Effect of the Life Studies Course on the Literacy Teaching Process: Teachers' evaluations regarding the impact of the life studies course on the literacy teaching process were analyzed in three categories: affected (12), not affected (11) and partially affected (3).

Figure 6
The Effect of Literacy Activities on Life Science Course Teaching



Primary school teachers with the view that the process was affected expressed the following reasons: not being able to use written materials (5), finding literacy and phonics teaching more important (4), focusing on the literacy process (3), having time problems (3), the fact that the process includes subjects requiring literacy (2) and limited use of books (2). Examples of primary school teachers' responses in this category are as follows:

Teacher Neriman: *"It affects. Because reading and writing subjects may not catch up. When letter teaching is the main subject, other subjects can fall behind."*

Primary school teachers who stated that they were partially affected expressed the following reasons; giving priority to reading and writing activities (2), being limited in the use of books (2), finding the visuals in the book sufficient (1) and using the narrative method in teaching the subjects (1). Teacher opinions belonging to this category are as follows:

Teacher Elif: *"It is partially affected, but we try to do it simultaneously. There are already pictures in our books, they can be understood with pictures. Since it is enriched with visuals, the teacher can somehow complete the writing part."*

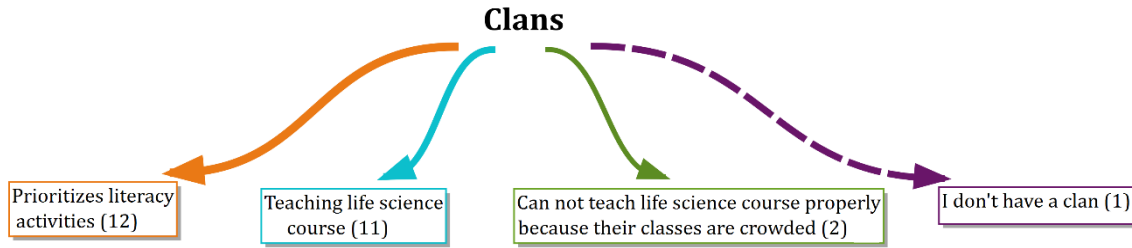
The primary school teachers who stated that the process was not affected based their opinions on the following reasons: the first week activities and the subjects were compatible (5), the teaching of life science subjects was suitable for learning by doing and experiencing (4), life science was seen as a central course (3), the teaching of life science subjects did not require reading and writing (3), the time was sufficient (3), teacher-centered teaching could be done (2), the visuals in the book were sufficient (2) and different materials could be used (1). The responses of the primary school teachers in this category are as follows:

Teacher Ahmet: *"No, it is definitely not affected. Since there are topics suitable for the adaptation week in the first unit and we support them with presentation method, mutual dialogue, animations, etc. by using the smart board, the students' illiteracy does not affect this process at all."*

According to the Primary School Teachers, the Status of Their Classrooms in Teaching the Life Science Course in the First Semester of the First Grade: According to the primary school teachers, the findings related to the situation of their classrooms in teaching life science course in the first semester of the first grade are as shown in Figure 7.

Figure 7

According to the Primary School Teachers, the Processing of Life Science Course in the First Grade First Semester



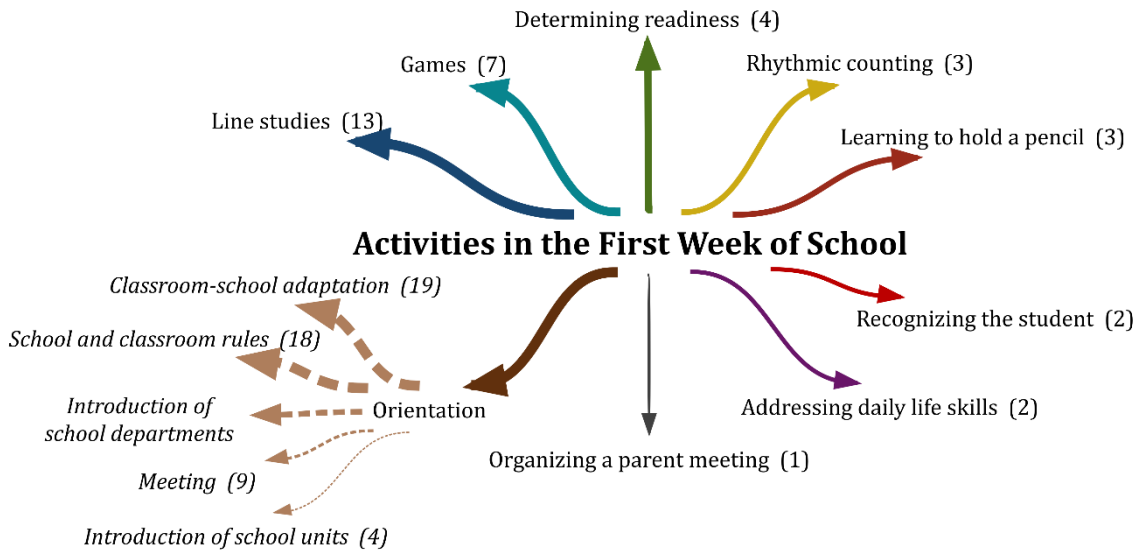
Primary school teachers stated that their classrooms did not teach life studies course by giving prioritizes literacy activities (12), teaching life science course (11), can not teach life science course properly because their classes are crowded (2), and I don't have a clean (1). Examples of the answers given by the primary school teachers in this category are presented below:

Teacher Yüksel: *"All teachers only focus on reading and writing in the process of learning reading and writing. They neglect life science and mathematics. There are also teachers who postpone it for a month or two, this is a big problem. It should be carried out at the same time."*

What was Done in the First Week of First Grade: The findings regarding the activities carried out by the primary school teachers in the first week of first grade are presented in Figure 8.

Figure 8

Activities and Orientation Activities in the First Week of School



Primary school teachers stated that in the first week of the first grade, they carried out activities such as line studies (13), games (7), determining readiness levels (4), rhythmic counting (3), learning to hold a pencil (3), recognizing the student (2), addressing daily life skills (2) and organizing parent meeting (1). In addition, they stated that orientation activities were at the center of the first week activities and in this orientation process; classroom-school adaptation (19), school and classroom rules (18), introducing of

school departments (12), meeting (9) and introducing of school units (4) activities were carried out. Examples of this category from the interviews with primary school teachers are presented below:

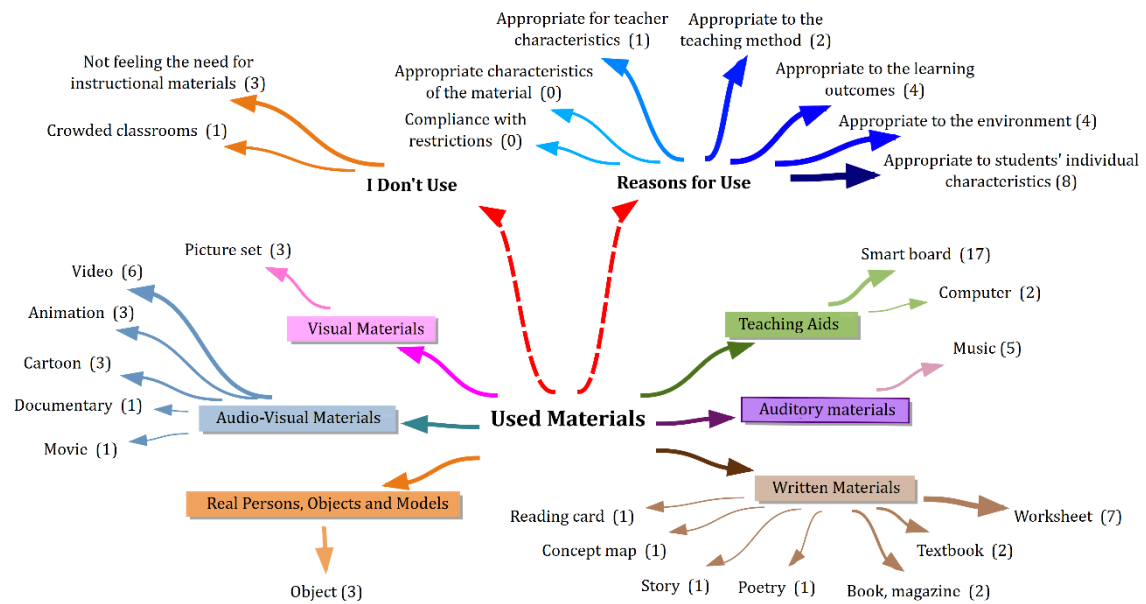
Teacher Elif: *“First of all, we do orientation week activities for first graders. During the adaptation week, we do acquaintance activities and line work activities at intervals. Apart from that, we touch on daily life skills.”*

Materials Used in the Life Science Course in the Literacy Teaching Process and Their Justifications:

The findings regarding the materials used by the primary school teachers and their reasons for choosing these materials are presented in Figure 9.

Figure 9

Materials Used in First Grade Life Science Teaching and Reasons for Using Them



Primary school teachers stated that they used six main categories as auditory, written, visual, audio-visual, audio-audio, teaching tools, real person-object and models and materials created with sub-codes belonging to these categories in teaching life science in the first semester of the first grade. Primary school teachers stated that they used music (5) as auditory material; worksheet (7), textbook (2), book-magazine (2), poem (1), story (1), concept map (1) and reading card (1) as written material; picture set (3) as visual material; video (6), animation (3), cartoon (3), documentary (1) and film (1) as audio-visual material. Teachers also stated that they used teaching tools such as smart boards (17), computers (2) and real people, objects and models (2).

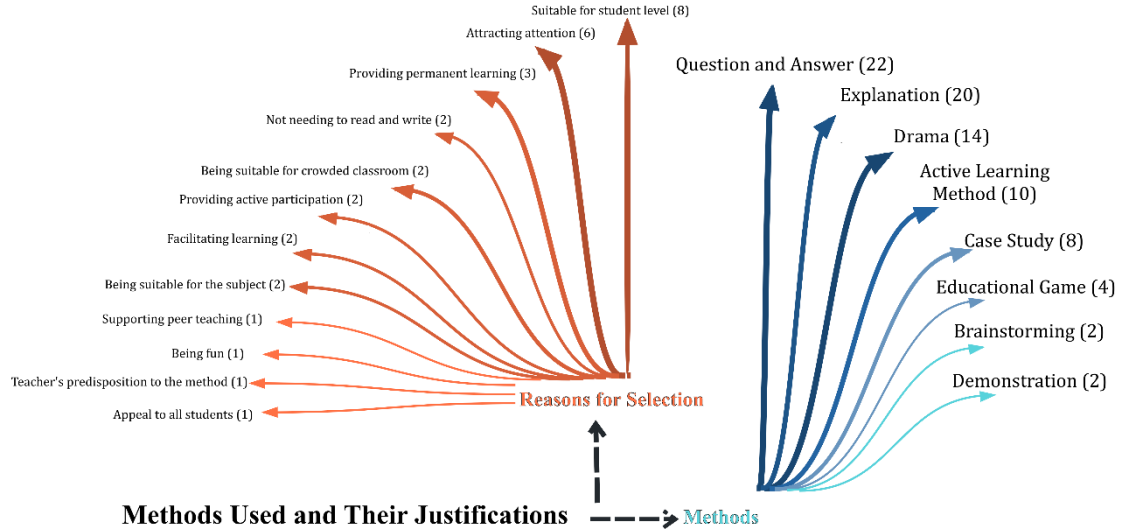
Primary school teachers stated that they chose the materials they used in teaching life science course based on the reasons such as the suitability of the individual characteristics of the students (8), the environment (4), the gains (4), the teaching method (2), the teacher characteristics (1), the constraints (1) and the characteristics of the tool (1). In addition, there were primary school teachers who stated that they did not use materials in the life science teaching process. In this direction, the primary school teachers stated that they did not feel the need to use materials (3) and that their classes were crowded (1). Examples of the answers given by the primary school teachers in this category are presented below:

Teacher Zeynep: *“They usually watch videos, do marking, coloring and drawing activities. I pay attention to whether the materials are suitable for the subject and the child.”*

The Methods Used in the Life Science Course in the Literacy Teaching Process and Their Justifications: The findings related to the methods used by the primary school teachers in the teaching process of the first-grade life science course and the reasons for choosing these methods are presented in Figure 10.

Figure 10

Methods Used in First Grade Life Science Teaching and Reasons for Using Them



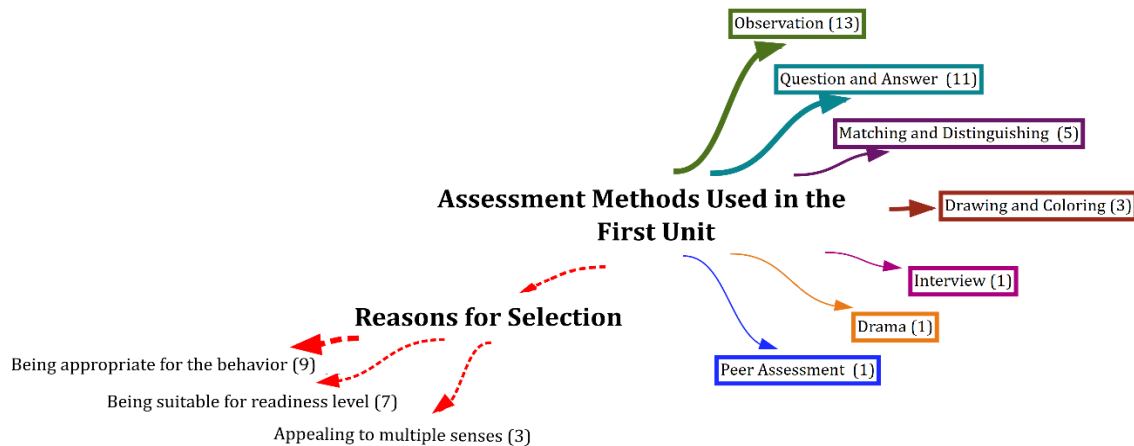
It was determined that primary school teachers used question-answer (22), lecture (20), drama (14), active learning (10), case study (8), educational game (4), brainstorming (2) and demonstration (2) methods in the first term of the first grade. As the reasons for choosing these methods, the teachers stated that these methods are suitable for student level (8), attracting attention (6), providing permanent learning (3), not needing to read and write (2), being suitable for crowded classroom (2), providing active participation (2), facilitating learning (2), being suitable for the subject (2), supporting peer teaching (1), being fun (1), teacher's predisposition to the method (1), and appeal to (1). The responses of the primary school teachers regarding the methods they used and their reasons for choosing these methods are presented below:

Teacher Pinar: *"I use the drama method the most, I like gamification very much. For example, I show the wrong behavior and the right behavior by doing it and ask the children to choose the right behavior. This is very effective."*

Measurement and Evaluation Methods Used in the Life Science Course in the Literacy Teaching Process and Their Justifications: The findings regarding the assessment methods used by the primary school teachers in the life studies course in the first semester of the first grade are given in Figure 11.

Figure 11

Measurement and Evaluation Methods Used in the Evaluation of First Grade Life Science Course



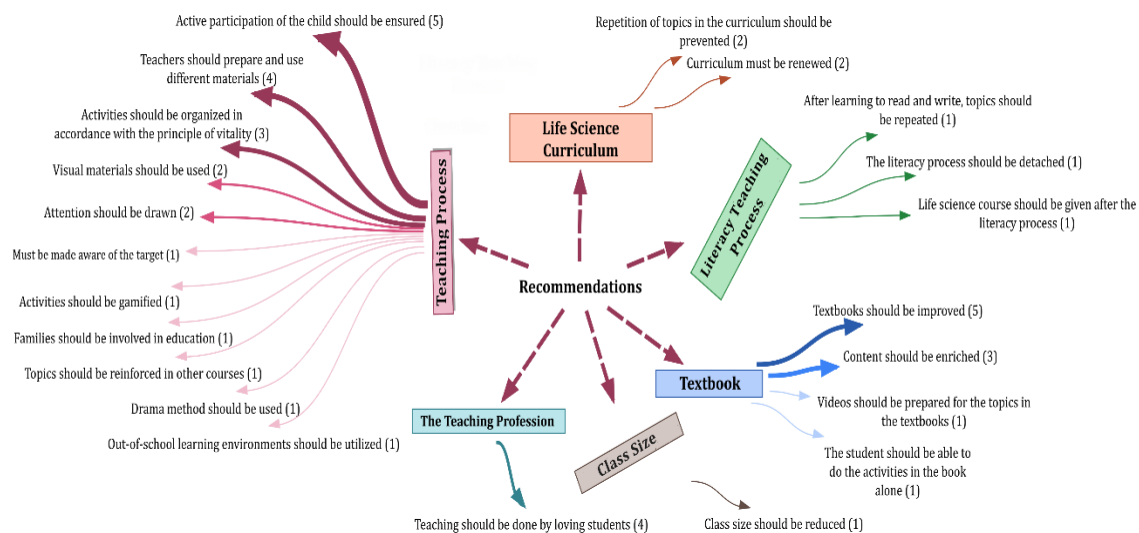
Primary school teachers stated that they used observation (13), question-answer (11), matching and discrimination (5), drawing and coloring (3), interview (1), drama (1) and peer assessment (1) methods in the evaluation of life science course in the first term of first grade. Teachers emphasized that the assessment method should being appropriate for the behavior (9), being appropriate for readiness level (7) and should appeal to multiple senses (3). Examples of the answers given by the primary school teachers in this category are presented below:

Teacher Ali: “We mostly look at their behaviors while evaluating. You know, we look at whether they have really taken the rule, whether they can apply it, that is, whether they can show that behavior. In other words, we evaluate them by observing them in that way.”

Primary School Teachers’ Suggestions for the Life Science Course in the Literacy Teaching Process: The findings related to the primary school teachers’ suggestions for life science teaching in the first semester of the first grade are presented in Figure 12.

Figure 12

Primary School Teachers' Suggestions for Life Science Course in Literacy Teaching Process



Primary school teachers’ suggestions for the teaching process of the first grade first semester life studies course; active participation of the child should be ensured (5), teachers should prepare and use different materials (4), activities should be organized in accordance with the principle of vitality (3), visual materials should be used (2), attention should be drawn (2), must be made aware of the target (1), activities should be gamified (1), families should be included in education (1) topics should be reinforced

in the other courses (1), drama method should be used (1) and out-of-school learning environments should be utilized (1). The suggestions of the teachers for the textbooks were as follows: textbooks should be improved (5), content should be enriched (3), students should be able to do the activities in the book alone (1) and videos should be prepared for the subjects in the textbooks (1).

Primary school teachers suggested that class sizes should be reduced (1) and teaching should be done by loving students (4) in order to teach the life science course properly in the first term of the first grade. In addition, they suggested that the life science course should be given after the reading and writing process (1), that the subjects should be repeated after learning to read and write (1) and that the reading and writing process should be detached (1). Finally, they suggested preventing subject repetitions in the life science curriculum (2) and renewing the curriculum (2). Examples of primary school teachers' responses in this category are presented below:

Teacher Nermin: *"If the school books distributed by National Education are made more practical in terms of content and organized as an activity that children can follow on their own, it will be more permanent for children."*

Quantitative Findings

Attitude Level Towards Teaching Life Science Course: The results of the one-sample t-test calculated to determine the level of primary school teachers' attitudes towards life science course teaching are presented in Table 1.

Table 1

t-Test Results of the Scores Obtained from the Life Science Teaching Attitude Scale

Subscales	n	M	SD	Expected Mean	df	t	p
Loving	531	50.98	6.69	36.00	530	51.612	.000
Appreciation	531	29.74	6.06	24.00	530	21.816	.000
Caring	531	17.16	3.12	12.00	530	38.073	.000
Total	531	97.88	13.71	72.00	530	43.490	.000

It was determined that the general attitude levels of primary school teachers towards life science course teaching and the attitude levels in the subscales of loving, *appreciation* and caring differed significantly from the expected averages ($t_{(530)} = 51.612$; $p < .05$; $t_{(530)} = 21.816$; $p < .05$; $t_{(530)} = 38.073$; $p < .05$; $t_{(530)} = 43.490$; $p < .05$) and this significant difference was in favor of the attitude levels of primary school teachers. According to this finding, it was concluded that the general attitude levels of primary school teachers towards life science course teaching and their attitude levels in the sub-dimensions of liking, valuing and caring were positively high.

The Status of Primary School Teachers' Attitude Level Items Towards Life Science Course Teaching: The arithmetic averages and standard deviations of the scores of the primary school teachers on each item in the Life Science Teaching Attitude Scale and the results of their level of agreement with each item are presented in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics Results of Life Science Teaching Attitude Scale Items (The Items have been Translated from Turkish.)

Questions	M	SD	Level
1 I consider teaching life science to be very important.	4.52	.68	Strongly Agree
2 I believe that life science education positively contributes to literacy in the life science curriculum.	4.29	.76	Strongly Agree
3 I enjoy/will enjoy applying new developments in life science education in my courses.	4.35	.71	Strongly Agree
4 I believe that teaching life science is necessary.	4.53	.71	Strongly Agree

	Questions	M	SD	Level
5	I believe that teaching life science contributes positively to literacy in the life science curriculum.	4.37	.71	Strongly Agree
6	I enjoy/will enjoy applying new developments in life science education in my courses.	3.94	.95	Slightly Agree
7	I believe that the practices in life science education contribute to or will contribute to teaching skills in other courses.	4.28	.73	Strongly Agree
8	I believe that teaching life science requires serious preparation.	3.70	1.02	Slightly Agree
9	I enjoy/will enjoy teaching life science course.	4.34	.74	Strongly Agree
10	I never want/would never want the life science education course to be canceled.	4.32	.73	Strongly Agree
11	The learning strategy methods and techniques in the life science education course interest me/used to interest me.	4.14	.81	Slightly Agree
12	I research and learn about what I am curious about regarding life science education.	4.21	.75	Strongly Agree
13	I enjoy/will enjoy planning life science education.	4.08	.84	Strongly Agree
14	I really enjoy reading resources related to life science education.	4.03	.85	Strongly Agree
15	I can volunteer in projects that will contribute to my personal development in the field of life science education.	3.88	.92	Strongly Agree
16	When planning life science education, I don't notice how time flies.	3.72	.99	Strongly Agree
17	The thought of teaching life science makes me impatient.	3.57	.99	Strongly Agree
18	I will set aside ample time to plan before the life science course.	3.42	.102	Slightly Agree
19	Even if I had to spend hours explaining life science, I wouldn't mind at all.	3.24	1.11	Neutral
20	I enjoy preparing materials related to teaching life science education.	3.80	.86	Slightly Agree
21	I feel sorry for the time spent on life science education. *	4.31	.84	Strongly Agree *
22	I find life science education to be ordinary.*	4.22	.89	Strongly Agree *
23	The more I think about constantly teaching/having to teach life science, the more depressed I get.*	4.29	.90	Strongly Agree *
24	Teaching life science is not such a big deal.*	4.33	.85	Strongly Agree *

Items 21, 22, 23 and 24 presented in Table 2 are the negative items in the scale and were converted into positive items in the scoring. For example, an item marked as “strongly disagree” by the teachers was converted into “strongly agree”. When the table is analyzed, it is understood that the item with the highest mean in the Life Science Teaching Attitude Scale is “I think the life science teaching course is necessary” and the item with the lowest mean is “I would not be bothered even if I had to teach life science for hours”.

Attitude Level According to Gender Variable: The results of the independent samples t-test of the attitudes of primary school teachers towards life science course teaching according to gender are presented in Table 3.

Table 3
t-Test Results

Gender	n	M	SD	df	t	p
Female	317	98.05	13.64	529	.347	.729
Male	214	97.63	13.85			

According to Table 3, the attitudes of primary school teachers towards the teaching of life science course do not differ significantly according to gender ($t_{(529)} = .347$; $p > .05$).

Attitude Level According to Seniority Variable: The results of one-way analysis of variance of primary school teachers' attitudes towards life science course teaching according to seniority are presented in Table 4 and Table 5.

Table 4

Descriptive Statistics Results According to Professional Seniority

Occupational Seniority	n	M	SD
1-5 years	105	100.65	12.26
6-10 years	73	100.32	11.36
11-15 years	70	95.66	12.04
16-20 years	99	96.29	14.60
21 years and over	184	97.03	15.13

According to their professional seniority, the attitudes of the primary school teachers towards the teaching of life science course are as follows: 1-5 years ($M = 100.65$), 6-10 years ($M = 100.32$), 21 years and above ($M = 97.03$), 16-20 years ($M = 96.29$), and 11-15 years ($M = 95.66$).

Table 5

Analysis of Variance Results

	Sum of square	df	Mean square	F	p	Significant difference
Within Groups	1966.187	4	491.547	2.647	.033	1-5 years >11-15 years;
Between groups	97672.856	526	185.690			1-5 years >16-20 years
Total	99639.043	530				1-5 years >21 years and over
						6-10 years >11-15 years

According to Table 5, it is seen that the attitudes of primary school teachers towards the teaching of life science course differ significantly according to professional seniority [$F(4-526) = 5.121$; $p < .05$]. When the differences between the groups were examined, it was found that there was a significant difference between those with 1-5 years of seniority and those with 11-15 years, 16-20 years, 21 years and above in favor of those with 1-5 years of seniority. In addition, there was a significant difference between those with 6-10 years of seniority and those with 11-15 years of seniority in favor of those with 6-10 years of seniority. In other words, those with 1-5 years of seniority have higher attitudes towards life science course teaching than those with 11-15 years, 16-20 years and 21 years or more seniority. Those with 6-10 years of seniority have higher attitudes towards life science course teaching than those with 11-15 years of seniority.

Attitude Level According to the Region of Assignment: The results of one-way analysis of variance of the attitudes of primary school teachers towards life science course teaching according to the region of assignment are presented in Table 6 and Table 7.

Table 6

Descriptive Statistics Results According to the Region of Duty

Region	n	M	SD
Central Anatolia Region	87	99.24	13.49
Black Sea Region	70	99.24	11.47
Eastern Anatolia Region	77	98.43	14.45
Aegean Region	71	98.35	14.48
Mediterranean Region	72	98.19	15.68
Southeastern Anatolia	79	98.19	13.61
Marmara Region	75	95.77	12.62

According to the region of assignment, the arithmetic averages of the attitudes of the primary school teachers towards life science course teaching are as follows: Central Anatolia (M= 99.24), Black Sea (M= 99.24), Eastern Anatolia (M= 98.43), Aegean (M= 98.35), Mediterranean (M= 98.19), Southeastern Anatolia (M= 98.19) and Marmara (M= 95.77).

Table 7

Analysis of Variance Results

	Sum of square	df	Mean square	F	p
Between groups	682.443	6	113.741	.602	.729
Within groups	98956.600	524	188.848		
Total	99639.043	530			

According to Table 7, it was determined that the attitudes of primary school teachers towards life science course teaching did not differ significantly according to the region of assignment [$F(6-524) = .602$; $p > .05$]. In other words, the attitudes of primary school teachers towards life science course teaching do not vary significantly according to the region of assignment.

Discussion & Conclusion

According to the results of the study, primary school teachers' attitudes toward teaching life science are at a high and positive level. It was found that teachers had a positive and high attitude in all of the sub-dimensions of "liking," "valuing," and "caring" in their attitudes toward life science teaching. Similarly, other studies in the literature also reveal that primary school teachers and prospective teachers have a high and positive attitude toward life science education (Akgün, 2022; Batmaz & Altun, 2019; Çetin, 2018; Dadaş, 2021; Yurtbakan & Altun, 2019). In this study, teachers' attitudes toward life science education were examined based on the geographical region in which they work, but no significant differences were found. Therefore, it was concluded that the geographical region where teachers work does not have a significant effect on their attitudes toward the subject. Teachers' attitudes were also examined based on gender and professional experience. The results indicated that teachers' attitudes did not significantly vary based on gender, while there was a significant difference in favor of teachers with 1-5 years of professional experience. This suggests that newly graduated teachers have a more positive attitude and approach toward teaching life science. When comparing the results of the study with the literature, both similar and different findings were found. Similar to the present research, Çetin (2018) and Dadaş (2021) found that attitudes toward life science education did not significantly differ based on gender. However, some studies (Akgün, 2022; Batmaz & Altun, 2019; Yurtbakan & Altun, 2019) have found significant differences in the sub-dimensions of attitudes toward life science education based on gender, with a preference for female teachers/prospective teachers. Akgün's (2022) study, in contrast to this research, found that teachers with 21-30 years of professional experience had higher scores regarding their attitude toward life science education. Dadaş (2021), on the other hand, found no significant difference in teachers' attitudes toward life science based on professional experience. It was considered that differences in the variables in related research results could be due to differences in sample groups. However, the high and positive attitude of teachers and prospective teachers toward life science education has been identified as a common result in literature.

One of the noteworthy findings of the study is the importance of life science education from the perspective of primary school teachers. The statements "I find life science education very important" and "I think life science education is necessary" in the Life Science Teaching Attitude Scale were among the items for which teachers expressed a high level of positive opinion. Similarly, the statement "Teaching life science is not such an important thing to be considered" was the item that teachers rated the lowest, indicating that they disagreed with it. The qualitative findings of the study also supported the quantitative results, revealing teachers' opinions on the importance of life science education. During the interviews, teachers emphasized the importance of life science both for children and in a broader context. Nazlı Teacher's statement, "Life science is an important subject. It is a subject from life. It is the course of what has been and what will be," perfectly aligned with the scores obtained from the relevant items in the scale. The reason life science is considered "important" by teachers is its role in providing children with

knowledge about life. It is one of the main features of this subject that prepares children for social life, helps them adapt to school, and makes their adjustment process easier. Life science is also emphasized as crucial in helping children adapt to their natural and social environment, acquire basic life skills, and learn the norms and values of the culture they live in. In line with the findings of this research, Dadaş (2021) also indicated that primary school teachers found life science to be important and thought it laid the foundation for other subjects. Similarly, Tay (2017) emphasized that life science is a subject designed to help children understand and know themselves, considering their comprehension.

Another area of the research concerned the impact of reading and writing instruction on life science education. A significant portion of primary school teachers stated that focusing on reading and writing activities during the first semester of the first grade affected life science teaching. Teachers mentioned that during this period, they focused more on reading, writing, and phonics instruction and considered these processes to be more important. Furthermore, teachers noted that in the first semester, when students have not yet acquired reading and writing skills, they cannot use written materials, which restricts the use of books in life science courses. Teachers stated that life science topics often require reading and writing skills. For instance, Serhat Teacher's statement, "Of course, it affects. Without knowing how to read and write, we only express it verbally in life science, but it can remain a bit abstract since there is no reading," points out that life science teaching is less effective before reading and writing skills are acquired. However, in the Life Science Teaching Attitude Scale, teachers expressed a high level of positive opinion on items such as "I never want life science education to be skipped" and "I think I can teach life science easily." Given these scale items, it would be expected that reading and writing activities would not negatively affect life science teaching. However, teachers' experiences revealed a different result than anticipated. Teachers who stated that reading and writing activities did not affect life science education explained this by relying on a teacher-centered approach that was based on the method of verbal instruction. However, this reliance on a passive teaching method, where students remain passive, suggests that life science education is indeed being affected. In interviews, a significant portion of teachers stated that their teams did not teach life science during the reading and writing instruction period and prioritized reading and writing activities instead. Yüksel Teacher criticized this tendency, saying, "All the teachers focus only on reading and writing during the reading and writing learning process. They neglect life science, and some teachers delay it by one or two months. This is a big problem. It should be conducted simultaneously." Similar to this, Tay and colleagues (2024) also found that first-grade teachers focused on reading and writing activities and neglected life science courses during this period.

Another finding of the study relates to the activities performed by primary school teachers during the first week of first grade. Teachers' activities during the first week primarily focused on orientation activities, such as helping children adjust to school and the classroom, learning about the school's sections and units, understanding school and classroom rules, and getting to know classmates and teachers. When considering the Life Science curriculum, it was assessed that the activities conducted by teachers in the first week were related to the "Our School" unit achievements, such as "HB.1.1.1. Participates in classroom introduction activities," "HB.1.1.4. Finds the location of the classroom in the school," "HB.1.1.7. Learns about the sections of the school," and "HB.1.1.11. Participates in the process of determining classroom rules." In this respect, life science courses significantly contribute to students' adaptation to school. Furthermore, teachers showed a positive attitude and awareness regarding the contribution of life science activities to the first-grade orientation process, as reflected in their responses to the item, "I think the activities in life science education contribute to other teaching skills in other subjects." However, teachers did not mention any connection between orientation activities and life science during the interviews, which raised questions about whether they referred to life science during the orientation process.

The phenomenological aspect of the research revealed findings related to the materials used in life science teaching during reading and writing instruction. The attitude scale item "I enjoy preparing materials for life science teaching" was rated positively by primary school teachers. The qualitative findings supported this result, indicating that the materials used by teachers were diverse. Visual-auditory and written materials were the most commonly used by primary school teachers in life science courses

during the reading and writing instruction process. Among the written materials, worksheets were most frequently used, followed by textbooks, magazines, reading cards, poems, stories, and concept maps. Among the visual-auditory materials, videos were the most common, followed by animations and cartoons. In line with the findings of this study, Tay and colleagues (2024) found that primary school teachers primarily used visual-auditory materials in life science courses during reading and writing instruction, with videos being the most commonly used. The interactive whiteboard was identified as the primary teaching tool. Teachers mentioned that they selected materials based on the individual characteristics of the students, the conditions of the teaching environment, the subject's objectives, and their teaching methods. Interestingly, some teachers stated that they did not need materials for life science teaching before reading and writing, and they did not use them. Similar to this, Batmaz (2021) found that although teachers expressed the importance of using materials in life science courses, they used materials in limited amounts during the teaching-learning process. This suggests that there is a discrepancy between teachers' views and their practices.

Another outcome of the research was the methods used for teaching life science during the reading and writing instruction process. The scale item "The learning strategies, methods, and techniques used in life science education would interest me" was positively rated by teachers. However, qualitative findings did not fully align with this scale item, as it was found that teachers frequently used lecture and question-answer methods in life science education. While the question-answer method can be effective in promoting students' active participation, the frequent use of the lecture method may result in students remaining passive in life science courses. Drama and active learning methods were also noted as part of the strategies used by teachers. Compared to the lecture method, drama and active learning provide opportunities for students to learn by doing, which is considered more engaging. Literature reviews show that while the lecture method is frequently used in life science courses (Yıldırım, 2021), drama is commonly used in first-grade life science education as well as other subjects (Gültekin, 2018; Yurtbakan & Altun, 2019).

Lastly, the research explored the evaluation methods used in life science courses during the reading and writing instruction period. Teachers preferred observation and question-answer methods for evaluating life science education. For example, Ali Teacher expressed that he evaluated students based on their behaviors, such as whether they had learned the rules and could apply them. Nermin Teacher also used question-answer methods, linking this to the fact that students had not yet acquired reading and writing skills. Both observation and question-answer methods are considered suitable for the nature of the activities conducted during the first semester of first grade, as they do not require reading and writing skills. Teachers also used methods like matching, drawing/coloring, interviews, drama, and peer evaluation.

Finally, teachers provided recommendations for improving life science education. They suggested enhancing student participation by using various materials, creating activities suitable for the principle of reality, and using visual materials to attract students' attention. Some teachers recommended that textbooks for life science teaching be developed for the pre-reading and writing stage. Similar to the current study, Dadaş (2021) found that teachers considered life science textbooks to be inadequate, and Yıldırım (2021) indicated the need for reorganization of textbooks. Tay and colleagues (2024) also suggested that textbooks and additional materials should be designed specifically for the first-grade life science curriculum.

Recommendations

Based on the results of the current study, it can be suggested to design new studies on life science courses in the literacy teaching process and to examine the effect of professional experience on teachers' attitudes towards life science courses in more depth.

It can be suggested that the results obtained in the research should be taken into consideration by the practitioners in the field, life science teaching should not be neglected, should be acted in accordance with the curriculum and the teaching process should be enriched with different methods and techniques.

It can be suggested to develop textbooks and materials to be used in life science teaching in the pre-literacy period, thus preventing the life science course from being negatively affected by the literacy teaching process.

CRedit Author Statement

First Author: Conceptualization, Investigation, Data curation, Methodology, Writing – original draft, Writing – review & editing, Validation, Supervision. **Second Author:** Investigation, Data curation, Methodology, Formal analysis, Visualization, Validation, Writing – review & editing. **Third Author:** Investigation, Data curation, Methodology, Formal analysis, Writing – original draft, Writing – review & editing, Validation. **Fourth Author:** Data collection, Data curation, Methodology, Writing – review & editing. **Fifth Author:** Data collection, Formal analysis, Visualization, Resources. **Sixth Author:** Data collection, Data curation, Resources.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

This study was reviewed and approved by the Atatürk University, Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee (31.01.2024, 55).

Conflict of Interest Statement

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

Türkçe Sürümü

Giriş

Açık bir sistem olarak tanımlanan eğitim; girdi, işlem, çıktı ve dönüt ana öğelerine sahiptir. Sistemin bu ana öğelerinden biri olan işlem, eğitim öğretim faaliyetlerinin organize edildiği, yürütüldüğü ve değerlendirildiği süreci kapsamaktadır. Bu sürecin ana kavramlarından biri öğretmedir. Öğretme; eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, süreci yönetme ve değerlendirme etkinliklerinde bulunmayı kapsamaktadır. Öğretmenlerin öğretim hizmetini organize etme süreçleri öğretimin başarılı olmasında önemli bir role sahiptir. Bu yönüyle öğretim hizmetinin niteliğini artırmada dikkate alınması gereken birçok husus bulunmaktadır. Tay (2019), öğretmenlerin öğretim hizmetlerinin niteliğini artırmak için dikkate almaları gereken özellikleri; öğrenci, planlama, öğrenme yeri, araç ve gereç, strateji, yöntem ve teknik, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme olmak üzere yedi başlık altında toplamaktadır. Öğretim hizmetlerinin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Bu nedenle tüm öğretim sürecinin öğrencilerin gelişim özelliklerinden, ilgi yetenek ve ihtiyaçlarından etkileneceği göz önünde bulundurulmalıdır. İlkokula yeni başlayan çocukların gelişim özelliklerini bilmek, bu özelliklerin öğretim süreci üzerinde oluşturacağı etkileri anlamada önemli bir adımdır.

İlkokula başlama yaşı dikkate alındığında birinci sınıfa devam eden öğrencilerin somut işlemlere geçiş döneminde oldukları kabul edilmektedir. Bu dönemdeki çocukların düşünce biçimleri mantık öncesi bilişsel süreçleri içermektedir. Dolayısıyla eylemlerinde, fikirlerinde ve bakış açılarında benmerkezcidirler. Diğer bir ifadeyle çocukların düşünme biçimlerinde mantık kuralları yerine sezgilere dayalı akıl yürütmelerin esas olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıflama, tersine çevirebilme ve korunum ilkelerini henüz kazanmadıkları bir dönemdedirler. Sayının, ağırlığın, miktarın ve biçimin çevre değiştirilen durumlarda aynı kalacağını kavrayamazlar. El, bilek ve parmakları henüz ince, hassas işleri yapacak olgunluğa ulaşmamıştır. Küçük yazı ve nesnelere odaklanmada zorluk çekebilirler. Fiziksel özelliklerinden dolayı son derece aktif olan bu çocuklar sık sık ara vermeye ihtiyaç duyarlar (Berk, 2013; Campbell, 2002; Gander & Gardiner, 2004; Gündoğdu, 2005; Santrock, 2011a; Sargın, 2005; Senemoğlu, 2012; Yapıcı & Yapıcı, 2005). Dil gelişimi bakımından değerlendirildiklerinde ilkökul çocuklarının altı sekiz sözcükten oluşan cümleler kurdukları, grup konuşmalarına katıldıkları, hikâye ve masal anlatabildikleri görülmektedir (Tümkaya, 2005). Sosyal gelişim özellikleri göz önüne alındığında çocuklar 6 yaşındayken her zaman birinci ve en iyi olmayı isterlerken; 7 yaşında konuşmaktan hoşlanırlar, çevrelerindeki bireylerin kendileri hakkındaki düşüncelerine önem verirler (Ersanlı, 2005). Kişilik gelişimi boyutu ile bakıldığında ise ilkökul çağı Freud'un gizil dönemine (6-12 yaş) karşılık gelmektedir. Çocuklar bu dönemde kendilerini oyun oynamaya verir ve diğer insanlarla ilişki kurma eğiliminde olurlar (Bak, 2011). Erikson ise bu dönemde çocukta başarıya karşı aşağılık duygusu çatışmasını vurgulamakta (Erikson, 1977); işi planlama, öğrenme ve başarma ise özel bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 2012). İlkokula yeni başlayan çocukların söz konusu özellikleri, onlara verilecek olan derslerin nasıl yürütüleceğini etkilemektedir. Birinci sınıfta öğrencilere verilen derslerden biri de hayat bilgisidir.

Hayat bilgisi, çocukların doğal ve toplumsal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için doğa bilimleri, toplumsal bilimler, sanat, düşünce ve değerlerden içeriği oluşturulan bir derstir. İlkokulun ilk üç yılında okutulan bu ders, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi birçok derse temel oluşturmaktadır. Özellikle okuma ve yazmaya geçmeyen çocuklarda hayat bilgisi dersinin amacına ulaşabilmesinde yapılacak olan öğretimsel etkinliklerin hem önemli hem de farklı olduğu düşünülmektedir. Tay'a (2017) göre birinci sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinde çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak hareket etmeli, dersleri kısa etkinliklerle düzenlemeli, küçük yazı ve küçük nesneler kullanmamalıdır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin daha az kullanıldığı, çocukların karşılaştıkları problemlere sezgileriyle yaklaşmalarına olanak sağlanan bir öğretim süreci takip edilmelidir. Hayat bilgisi konuları çerçevesinde yapılacak karşılıklı okuma ve anlatma etkinlikleriyle çocukların dil gelişimleri desteklenmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin hayat

bilgisi dersinde sıklıkla oyunlardan yararlanılmalı, çocuklara yetenek ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar verilmelidir.

İlkokul çocuklarının gelişimsel özelliklerinin yanında dikkate alınması gereken diğer bir konu birinci sınıf öğretim sürecidir. İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin temel okuma yazma becerisi edindikleri ve bu nedenle okuma yazma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu bir süreci kapsamaktadır. Birinci sınıfın ikinci dönemine kadar sürebilen okuma yazma etkinlikleri hayat bilgisi dersinin öğretimini de etkilemekte ve okuma yazma öncesi süreçte hayat bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. İlgili alan yazını incelendiğinde okuma yazma öncesi hayat bilgisi öğretiminde çocuklara dersin kazanımlarına uygun edebiyat eserlerinin okunmasının, oyun, tekerleme ve şarkılardan yararlanılmasının önerildiği (Lane & Wright, 2007; Tay, 2017) ancak sahada yürütülen çalışmalara yönelik yeterli araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili Tay ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen bir araştırmanın bulunduğu ve ilgili çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının görüş ve gözlemlerinin ele alındığı belirlenmiştir. Oysaki hayat bilgisi dersinin öğretimsel sorumluluğunu üstlenen sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin konuyla ilgili daha zengin ve gerçekçi bir tablo sunacağı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin süreci nasıl yönettiklerinin, hayat bilgisi dersiyle ilgili düşünce ve tutumlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuş ve bu kapsamda mevcut çalışma tasarlanmıştır. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öncesi hayat bilgisi öğretimine yönelik bakış açıları, dersin işlenişinde kullandıkları strateji, yöntem, teknik ve materyaller, değerlendirme süreçlerinde izledikleri yol, bu sürece yönelik önerileri ve hayat bilgisi öğretimine dair tutumları, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini kapsayacak şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan sorular ise şunlardır:

1. Hayat bilgisi dersini önemli kılan unsurlar nelerdir?
2. Okuma yazma etkinliklerinin hayat bilgisi dersine etkisi nasıldır?
3. Zümrelerin okuma yazma öncesi hayat bilgisi dersini işleme durumları nedir?
4. Sınıf öğretmenleri birinci sınıfın ilk haftasında hangi etkinliklere yer vermektedirler?
5. Sınıf öğretmenleri okuma yazma öncesi hayat bilgisi dersinde hangi materyalleri, öğretim yöntemlerini ve ölçme değerlendirme yöntemlerini niçin kullanmaktadır?
6. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öncesi hayat bilgisi dersi öğretimi için önerileri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik tutum düzeyleri nedir?
8. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik tutum düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öncesi süreçte hayat bilgisi öğretimini gerçekleştirme durumları ile hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutumları benzerlik göstermekte midir?

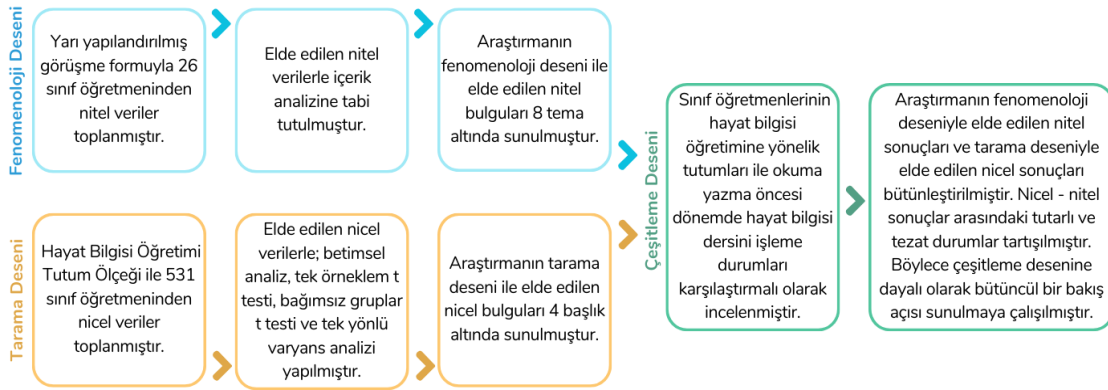
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öncesi süreçte hayat bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini ve dersin öğretimine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yöntemlerin sunduğu avantajlardan faydalanarak, araştırma problemini daha iyi anlayabilmek amacıyla en az bir nitel ve en az bir nicel yaklaşım birlikte kullanılmaktadır (Creswell, 2021; Fetters, 2020; Katıtaş, 2019). Araştırmanın modelini ise karma yöntem araştırmalarına özgü çeşitleme (birleştirme) deseni oluşturmuştur. Çeşitleme deseninde nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanarak analiz edilir ve elde edilen sonuçlar birleştirilir (Creswell, 2017). Bu çalışmanın nitel boyutunu fenomenoloji desenin kullanıldığı, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler; nicel boyutunu ise tarama modelinin benimsendiği, sınıf öğretmenlerinden “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” ile toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinin açıklanmasında Creswell ve Plano Clark (2007) tarafından önerilen çeşitleme deseni şeması temel alınmıştır.

Şekil 1

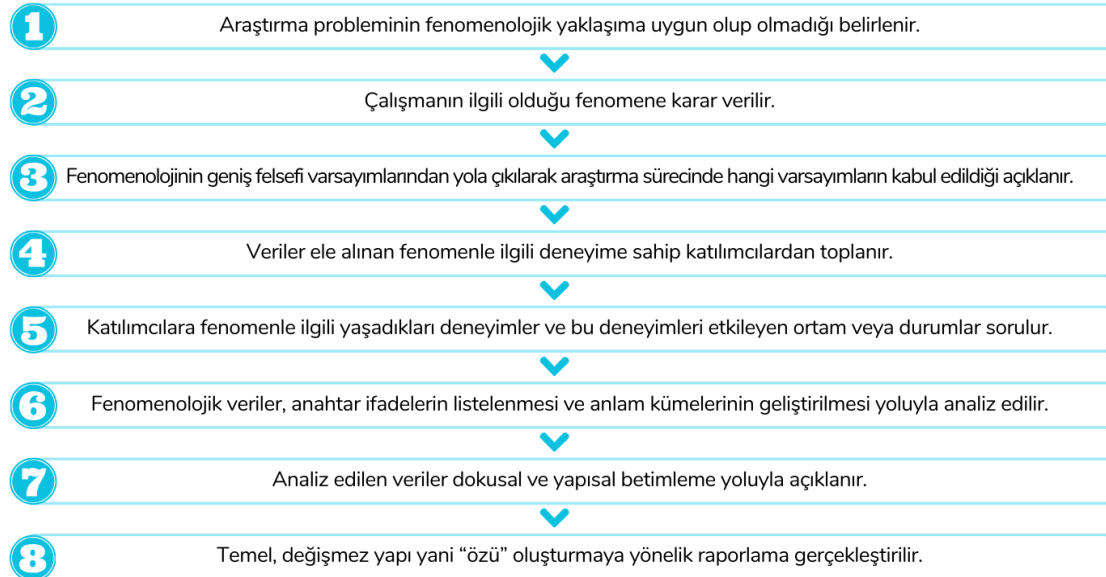
Çeşitleme Desenine Dayalı Araştırma Süreci



Araştırmanın birinci aşamasını oluşturan fenomenoloji deseni, bir şeyin ne, nasıl, ne zaman, nerede olduğu, nedeni, özü ve ortamıyla ilgilidir (Berg & Lune, 2021; Creswell, 2017). Yapılan bu çalışmada da hayat bilgisi dersinin okuma yazma bilmeyen öğrencilerle nasıl, nerede ve ne şekilde yürütüldüğünün, yani özününün araştırılması amaçlanmıştır. Bu aşamasında Creswell (2021) tarafından Moustakas (1994) ve Van Manen'nin (1990) eserleri temel alınarak oluşturulan “fenomenoloji araştırmalarında takip edilmesi gereken aşamalar” dikkate alınmıştır. Toplam sekiz basamaktan oluşan sürecin ilk üç basamağı araştırma modeli başlığında açıklanırken; dördüncü basamağı çalışma grubu, beşinci basamağı veri toplama araçları ve geriye kalan son üç basamağı verilerin analizi başlıklarında açıklanmıştır. Söz konusu sekiz basamaklı süreç aşağıdaki gibidir:

Şekil 2

Fenomenoloji Araştırmalarında Takip Edilmesi Gereken Aşamalar

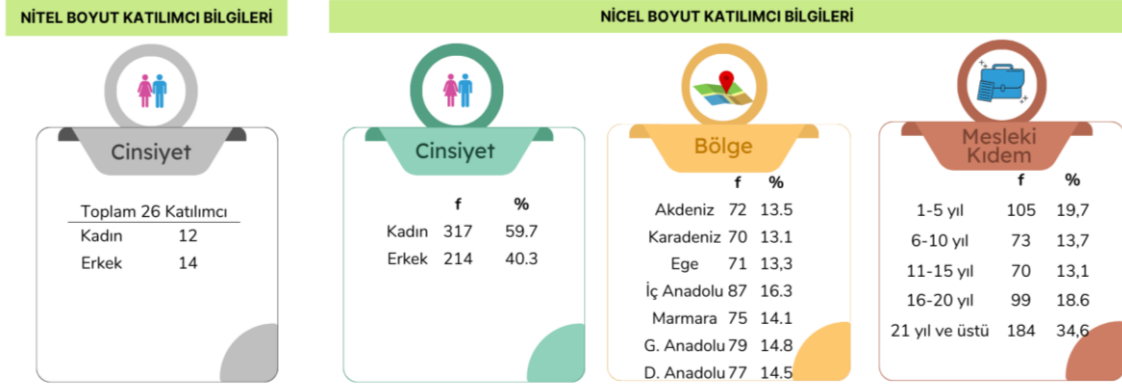


Araştırmanın ikinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda tarama deseninden faydalanılmıştır. Tarama araştırmaları verilerin toplanma biçimine göre kesitsel ve boyamsal olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2022). Mevcut araştırmada veri toplama aracı sınıf öğretmenlerine bir kez uygulandığı ve anlık bir kesitten elde edilen verilere odaklandığı için kesitsel tarama deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grupları

Şekil 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler



Araştırmanın nitel boyutunda kartopu (zincirleme) örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kartopu örnekleme, çalışılacak durumla ilgili bilgi yüklü olduğu bilinen insanların örnekleme alınmasıyla başlayıp (Patton, 2014) onların bağlantılarından yararlanarak yeni üyelerin örnekleme dâhil edilmesiyle ilerleyen bir sürece dayanmaktadır (Brewerton & Millward, 2001). Çalışma grubu belirlenirken öncelikle araştırmanın amacına en iyi şekilde ulaşılmasını sağlayacak özelliklere sahip olduğu düşünülen sınıf öğretmeni belirlenmiş, bu anahtar kişiyle araştırma başlatılmış ve yine bu kişinin bağlantıları aracılığıyla benzer deneyimlere sahip sınıf öğretmenine ulaşarak zincir oluşturulmuştur. Kleiman'ın (2004) gerekli veri gereksinimleri karşılanana kadar katılımcı eklenebilir görüşü dikkate alınarak toplam 26 sınıf öğretmeniyle çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda tabakalı seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme, evrenin daha iyi temsil edilebilmesini sağlamak amacıyla örneklemlerin farklı tabakalardan bağımsız olarak seçildiği yöntemdir (Singh & Manghat, 1996). Tabakalı seçkisiz örneklemede Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesi temel alınmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde ilkökul birinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluştururken, örneklem belirleme istatistiğine dayalı olarak yedi coğrafi bölgeden toplam 531 sınıf öğretmeni örnekleme yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Creswell'in (2021) fenomenoloji araştırmalarında katılımcılara sorulmasını önerdiği iki temel soru yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Bu sorular; "Fenomenle ilgili hangi deneyimleri yaşadınız?" ve "Hangi ortam veya durumlar fenomenle ilgili yaşadığınız deneyimleri etkilemiştir?" şeklindedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra üç uzman görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri arasındaki uyum free-marginal kappa ile .95 olarak hesaplanmıştır. Görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir:

Şekil 4

Görüşme Formlarında Yer Alan Sorular

GÖRÜŞME FORMUNDA YER ALAN SORULAR	
 SORU 1	Size göre hayat bilgisi dersinin önemi nedir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
 SORU 2	Size göre hayat bilgisi dersinin çocuklar için önemi nedir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
 SORU 3	Okulun ilk haftasında hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?
 SORU 4	Okuma yazma etkinlikleri süreci hayat bilgisi dersinin işlenişini etkilemekte midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız mı?
 SORU 5	Okuma yazma etkinlikleri sürecinde zümreleriniz hayat bilgisi dersinde ne yapmaktadır?
 SORU 6	Birinci sınıfın birinci dönemi boyunca hayat bilgisi dersinde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız mı?
 SORU 7	Birinci sınıfın birinci dönemi boyunca hayat bilgisi dersinde hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız mı?
 SORU 8	Birinci sınıfın birinci dönemi boyunca hayat bilgisi dersinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız mı?
 SORU 9	Birinci sınıfın birinci dönemi boyunca hayat bilgisi dersinin işlenişine yönelik önerileriniz var mıdır? Varsa açıklayınız mı?

Araştırmanın nicel verileri, Sarıkaya ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte üç alt boyut (sevme, değer verme, önemseme) ve 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha değeri .93, bu çalışmada ise .94’tür.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla toplanan nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde Creswell’in (2021) fenomenoloji araştırmalarında takip edilmesi gereken altıncı, yedinci ve sekizinci adımları dikkate alınmıştır. İçerik analizinde öncelikle anahtar ifadeler listelenmiş, anlam kümeleri geliştirilmiş ve betimlemeler aracılığıyla bulgular oluşturulmuştur. Son adımda özü oluşturmaya yönelik raporlama yapılarak sonuçlar yazılmıştır. İçerik analizinde birinci ve üçüncü araştırmacıların ayrı ayrı oluşturduğu kod, kategori ve temalar karşılaştırılmıştır (Neuendorf, 2017). Bu karşılaştırmada Kendal’s tau-b kullanılarak uyum katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçları şemalar hâline getirilerek sunulmuş ve sınıf öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin sunulmasında kod isimlerden (Bengisu Öğretmen, Mustafa Öğretmen) yararlanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde SPSS 29 paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle veri dağılımının normalliği incelenmiş, ardından normal dağılım gösterdiği belirlenen veriler için; betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma), tek örneklem t-testi, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzin Bilgileri

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

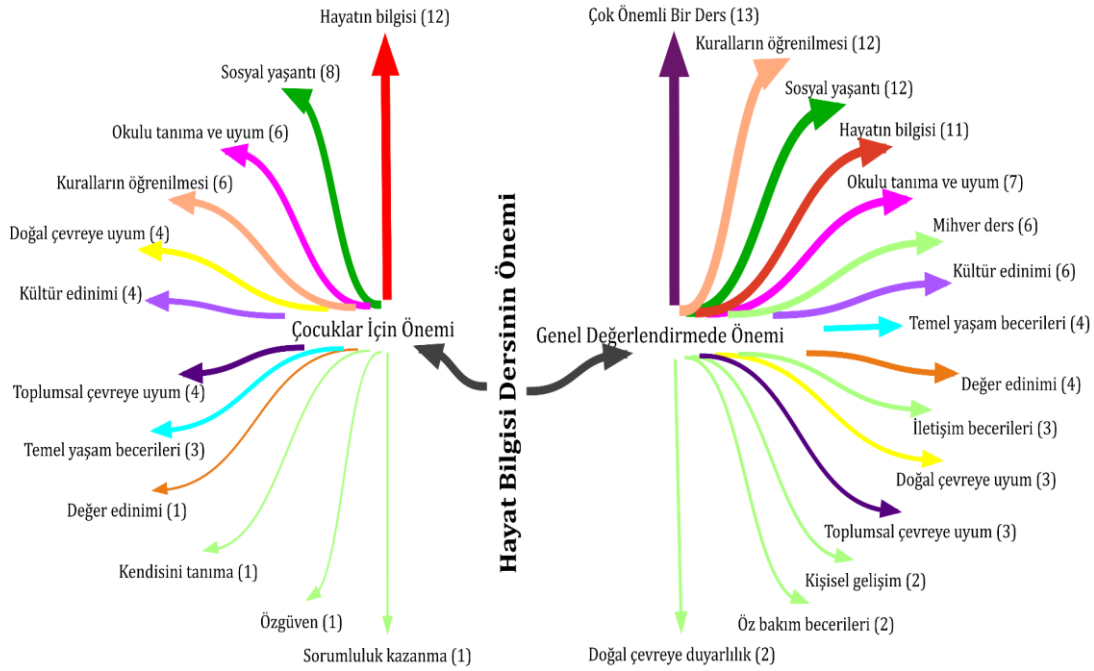
Bulgular

Nitel Bulgular

Sınıf Öğretmenlerine göre Hayat Bilgisini Önemli Kılan Unsurlar: Sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri çerçevesinde hayat bilgisi dersini önemli kılan unsurlar; çocuklar için önemi ve genel olarak önemi olmak üzere iki kategoride ele alınmış ve bulguları Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Hayat Bilgisi Dersinin Önemine Yönelik Değerlendirmeler



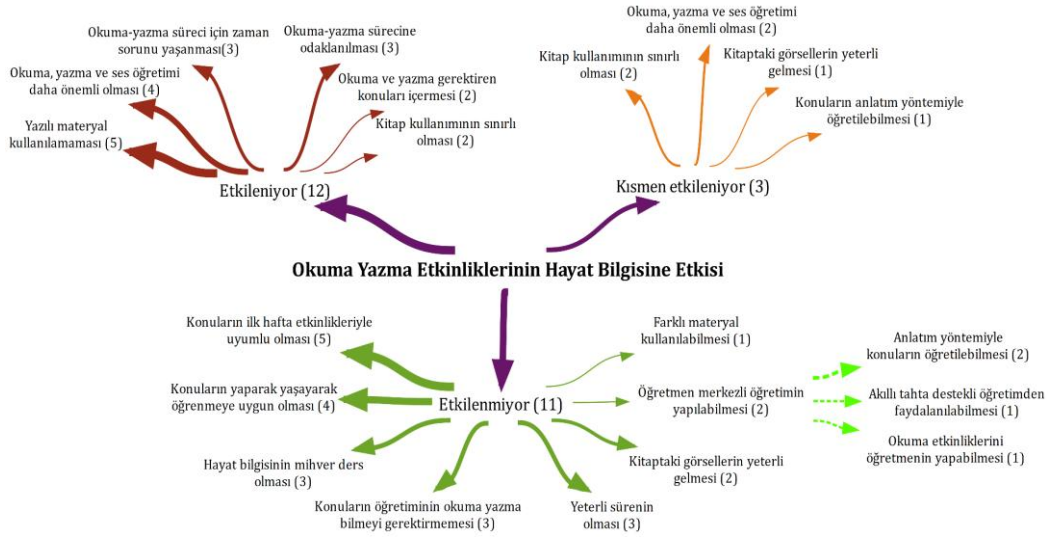
Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini önemli kılan unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde çocuklar için önemi ve genel değerlendirmede önemi olmak üzere iki kategori elde edilmiştir. Her iki kategoride de hayatın bilgisini kazandırma (12/11), sosyal yaşama hazırlama (8/12), okulu tanıma ve uyum (6/7), kuralların öğretilmesi (6/12), doğal çevreye uyum (4/3), kültür edinimi (4/6), toplumsal çevreye uyum (4/3), temel yaşam becerileri geliştirme (3/4) ve değer edinimi (1/4) ortak olarak önemli görülmüştür. Ayrıca hayat bilgisi dersinde kendini tanıma (1), öz güven (1) ve sorumluluk kazanma (1) çocuklar için önemli; mihver ders olması (6), iletişim becerilerini geliştirmesi (3), kişisel gelişime yardımcı olması (2), öz bakım becerilerini geliştirmesi (2) ve doğal çevreye duyarlılık kazandırması (2) ise hayat bilgisi dersinin genel önemi kategorisinde belirtilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin genel değerlendirmesinde vurguladıkları bir başka husus, hayat bilgisinin çok önemli bir ders (13) olmasıdır. Bu kategoride görüşmelerden elde edilen alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Nazlı Öğretmen: "Hayat bilgisi önemli bir derstir. Hayatın içinden bir derstir. Yaşanmış ve yaşanacakların dersidir. Çocuğu hayata hazırlar. Çocuk bu dersle ailenin önemini kavrar. Etik değerleri güçlendiren bir derstir. Sosyal aktiviteyi ve sosyalleşmeyi sağlar ve çocukta öz güveni geliştirir."

Okuma Yazma Öğretim Sürecinden Hayat Bilgisi Dersinin Etkilenme Durumu: Hayat bilgisi dersinin okuma yazma öğretim sürecinden etkilenme durumuna ilişkin öğretmen değerlendirmeleri; etkileniyor (12), etkilenmiyor (11) ve kısmen etkileniyor (3) olarak üç kategoride ele alınmıştır.

Şekil 6

Okuma Yazma Etkinliklerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Etkisi



Sürecin etkilendiği görüşüne sahip sınıf öğretmenleri; yazılı materyalleri kullanamama (5), okuma yazma ve ses öğretimi daha önemli bulma (4), okuma yazma sürecine odaklanma (3), zaman problemi yaşama (3), sürecin okuma yazma gerektiren konuları içermesi (2) ve kitap kullanımının sınırlı olması (2) şeklindeki gerekçeleri ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride verdikleri cevaplardan örnekler aşağıdaki gibidir:

Neriman Öğretmen: “Etkiliyor. Çünkü okuma yazma konuları yetişmeyebiliyor. Harf öğretimi esas konu olunca diğer dersler geri kalabiliyor.”

Kısmen etkilendiğini belirten sınıf öğretmenleri; önceliği okuma yazma etkinliklerine verme (2), kitap kullanımında sınırlı kalma (2), kitapta yer alan görselleri yeterli bulma (1) ve konuların öğretiminde anlatım yöntemini kullanma (1) şeklindeki gerekçeleri ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait öğretmen görüşleri şöyledir:

Elif Öğretmen: “Kısmen etkileniyor ama eş zamanlı yürütmeye çalışıyoruz. Zaten kitaplarımızda resimler mevcut, resimlerle anlaşılabilir. Görsellerle zenginleştirildiği için yazı kısmını da öğretmen bir şekilde tamamlayabiliyor.”

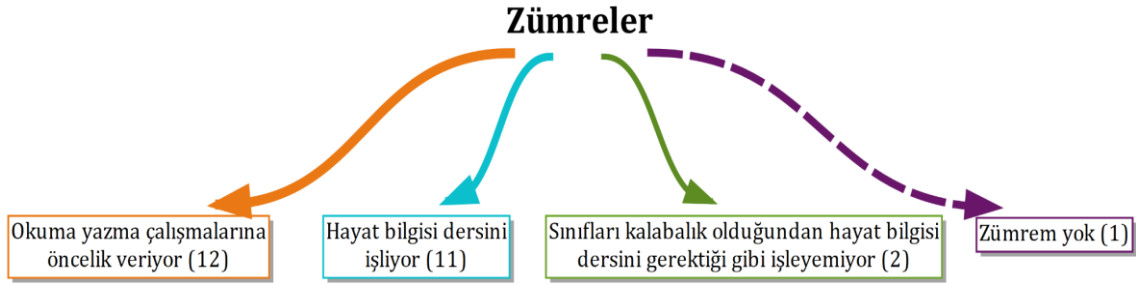
Sürecin etkilendiğini belirten sınıf öğretmenleri görüşlerini; ilk hafta etkinlikleri ile konuların uyumlu olması (5), hayat bilgisi konularının öğretiminin yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olması (4), hayat bilgisinin mihver ders olarak görülmesi (3), hayat bilgisi konularının öğretiminin okuma ve yazma bilmeyi gerektirmemesi (3), sürenin yeterli olması (3), öğretmen merkezli öğretim yapılabilmesi (2), kitapta yer alan görsellerin yeterli olması (2) ve farklı materyallerin kullanılabilir olması (1) gibi gerekçelere dayandırmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bu kategorideki cevapları şöyledir:

Ahmet Öğretmen: “Hayır, kesinlikle etkilenmiyor. Birinci üniteye uyum haftasına uygun konular olduğu ve bunları; sunuş yöntemi, karşılıklı diyalog, animasyonlarla falan akıllı tahtadan faydalanarak desteklediğimiz için öğrencilerin okuma yazma bilmemesi bu süreci kesinlikle etkilemiyor.”

Sınıf Öğretmenlerine Göre Zümrelerinin Birinci Sınıfın Birinci Döneminde Hayat Bilgisi Dersini İşleme Durumu: Sınıf öğretmenlerine göre zümrelerinin birinci sınıfın birinci döneminde hayat bilgisi dersini işleme durumlarına ilişkin bulgular Şekil 7’deki gibidir.

Şekil 7

Sınıf Öğretmenlerine Göre Birinci Sınıf Birinci Dönemde Zümrelerinin Hayat Bilgisi Dersini İşleme Durumları



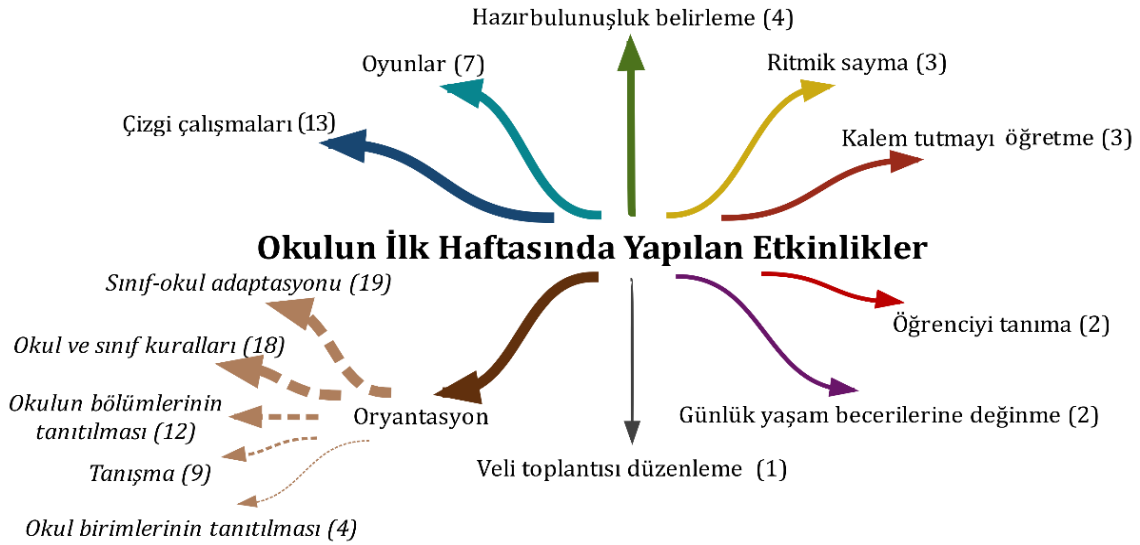
Sınıf öğretmenleri, zümrelerinin birinci sınıfın birinci döneminde hayat bilgisi dersini işleme durumlarını; okuma yazma çalışmalarına öncelik vererek hayat bilgisi dersini işlemedikleri (12), hayat bilgisi dersini işledikleri (11), sınıflarının kalabalık olmasından dolayı hayat bilgisi dersini gerektiği gibi işleyemedikleri (2), zümrelerinin bulunmadığı (1) şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Yüksel Öğretmen: “Tüm öğretmenler okuma yazma öğrenme sürecinde sadece okuma yazmaya yükleniyor. Hayat bilgisini, matematiği ihmal ediyorlar. Bir iki ay öteleyen öğretmenler de var, bu büyük bir sorun. Aynı anda yürütülmeli.”

Birinci Sınıf Birinci Haftada Yapılanlar: Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfın ilk haftasında yaptıkları çalışmalara ilişkin bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8

Okulun İlk Haftasında Yapılan Etkinlikler ve Oryantasyon Çalışmaları



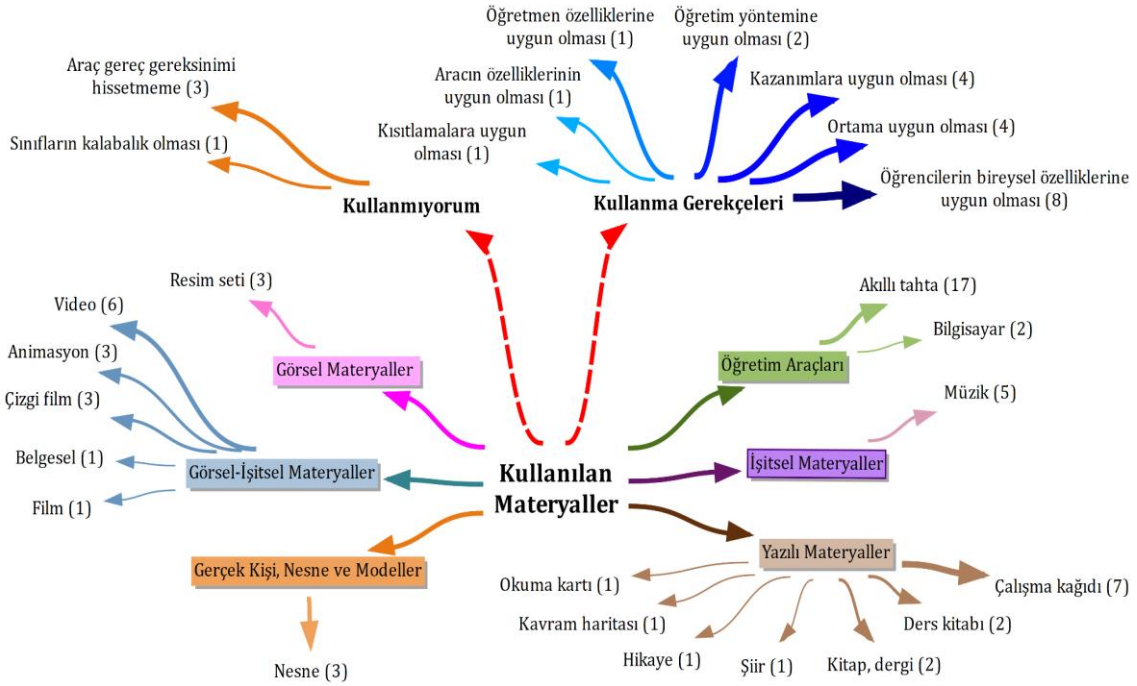
Sınıf öğretmenleri ilkökul birinci sınıfın ilk haftasında çizgi çalışmaları yapma (13), oyunlar oynama (7), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme (4), ritmik sayma (3), kalem tutmayı öğretme (3), öğrenciyi tanıma (2), günlük yaşam becerilerine değinme (2) ve veli toplantısı düzenleme (1) etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ilk hafta etkinliklerinin merkezinde oryantasyon çalışmalarının olduğunu ve bu oryantasyon sürecinde; sınıf-okul adaptasyonu (19), okul-sınıf kurallarının tanıtılması (18), okul bölümlerinin tanıtılması (12), tanışma (9) ve okul birimlerinin tanıtılması (4) etkinliklerini yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden bu kategoriye ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

Elif Öğretmen: “Öncelikle birinci sınıflar için uyum haftası çalışmaları yapıyoruz. Uyum haftasında tanışma etkinlikleri ve aralıklarla çizgi çalışması etkinlikleri yapmaktayız. Onun haricinde günlük yaşam becerilerine değiniyoruz.”

Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Materyaller ve Gerekçeleri: Sınıf öğretmenlerinin faydalandıkları materyaller ve materyalleri seçme gerekçelerine ilişkin bulgular Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyaller ve Kullanılma Gerekçeleri



Sınıf öğretmenleri birinci sınıf birinci dönemde hayat bilgisi öğretiminde; işitsel, yazılı, görsel, görsel-ışitsel, öğretim araçları, gerçek kişi-nesne ve modeller olmak üzere altı ana kategori ve bu kategorilere ait alt kodlarla oluşturulan materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri işitsel materyal olarak müzikten (5); yazılı materyal olarak çalışma kâğıdı (7), ders kitabı (2), kitap-dergi (2), şiir (1), hikâye (1), kavram haritası (1) ve okuma kartından (1); görsel materyal olarak resim setinden (3), görsel-ışitsel materyal olarak video (6), animasyon (3), çizgi film (3), belgesel (1) ve filminden (1) yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca akıllı tahta (17), bilgisayar (2) gibi öğretim araçlarından ve gerçek kişi, nesne ve modellerden (2) faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

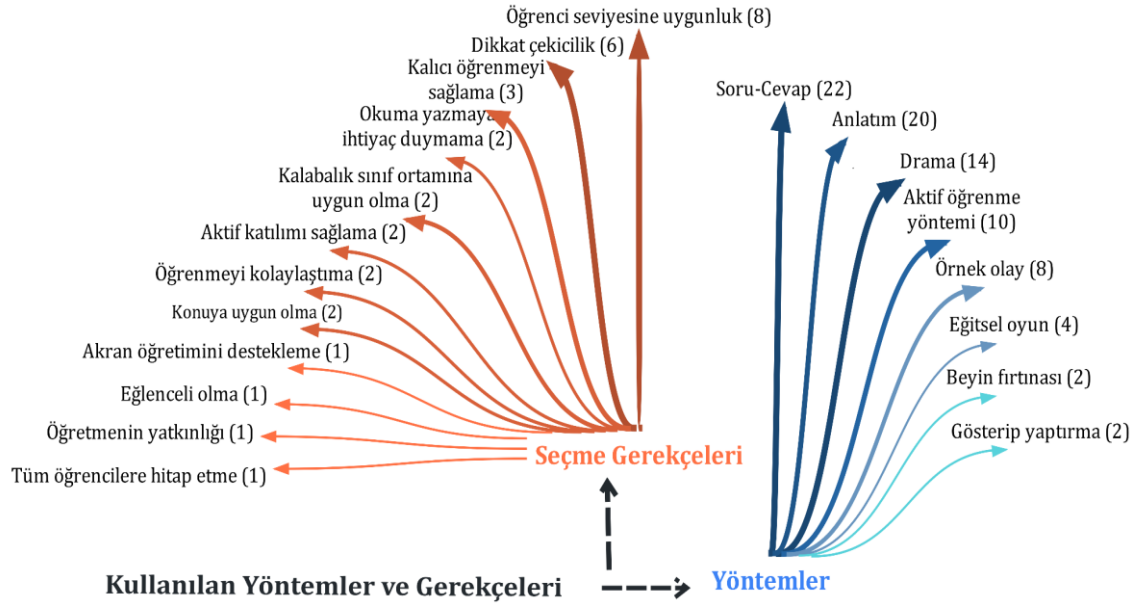
Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinin öğretiminde kullandıkları materyalleri; öğrencilerin bireysel özelliklerine (8), ortama (4), kazanımlara (4), öğretim yöntemine (2), öğretmen özelliklerine (1), kısıtlamalara (1) ve aracın özelliklerinin (1) uygunluğu gibi gerekçelere dayalı olarak seçtiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca hayat bilgisi öğretim sürecinde materyal kullanmadığını belirten sınıf öğretmenleri olmuştur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri, araç gereç kullanma gereksinimi hissetmediklerini (3) ve sınıflarının kalabalık olmasını (1) gerekçe olarak belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Zeynep Öğretmen: “Genellikle video izliyorlar, işaretleme, boyama, resim çizme etkinlikleri yapıyorlar. Materyallerin konuya ve çocuğa uygun olup olmadığına dikkat ediyorum.”

Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Yöntemler ve Gerekçeleri: Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim sürecinde kullandıkları yöntemler ve bu yöntemleri seçme gerekçelerine ilişkin bulgular Şekil 10’da sunulmuştur.

Şekil 10

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Kullanılma Gerekçeleri



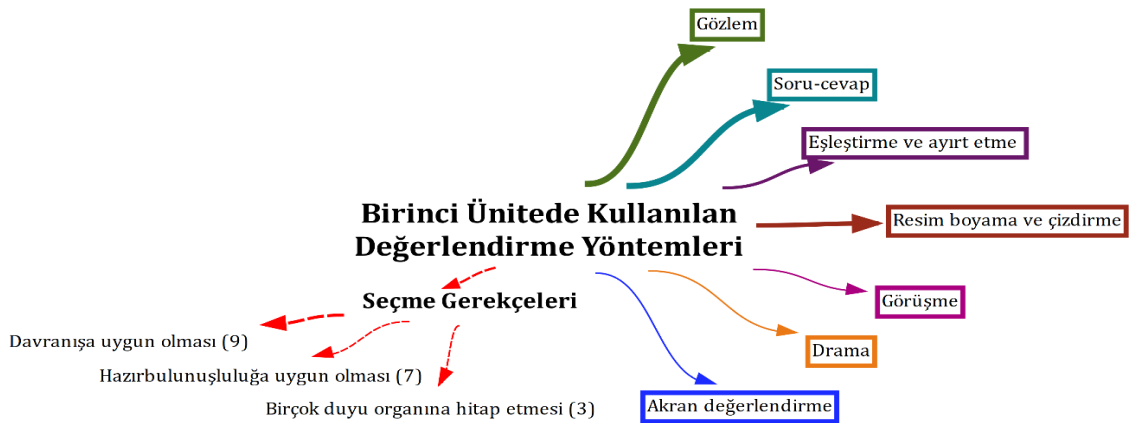
Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf birinci dönemde; soru-cevap (22), anlatım (20), drama (14), aktif öğrenme (10), örnek olay (8), eğitsel oyun (4), beyin fırtınası (2) ve gösterip yaptırma (2) yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bu yöntemleri seçme gerekçeleri olarak; öğrenci seviyesine uygunluk (8), dikkat çekicilik (6), kalıcı öğrenmeyi sağlama (3), okuma yazmaya ihtiyaç duymama (2), kalabalık sınıf ortamına uygun olma (2), aktif katılımı sağlama (2), öğrenmeyi kolaylaştırma (2), konuya uygun olma (2), akran öğretimini destekleme (1), eğlenceli olma (1), öğretmenin yatkınlığı (1), ve tüm öğrencilere hitap etme (1) gibi hususları ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler ve bu yöntemleri seçme gerekçelerine ait verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Pınar Öğretmen: “Ben en çok drama yöntemini kullanıyorum, oyunlaştırmayı çok seviyorum. Örneğin hatalı davranış ve doğru davranışları yaparak gösterip çocuklardan doğru davranışı seçmelerini istiyorum. Bu çok etkili oluyor.”

Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Gerekçeleri: Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf birinci dönemde hayat bilgisi dersinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerine ilişkin bulgulara Şekil 11’de yer verilmiştir.

Şekil 11

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri



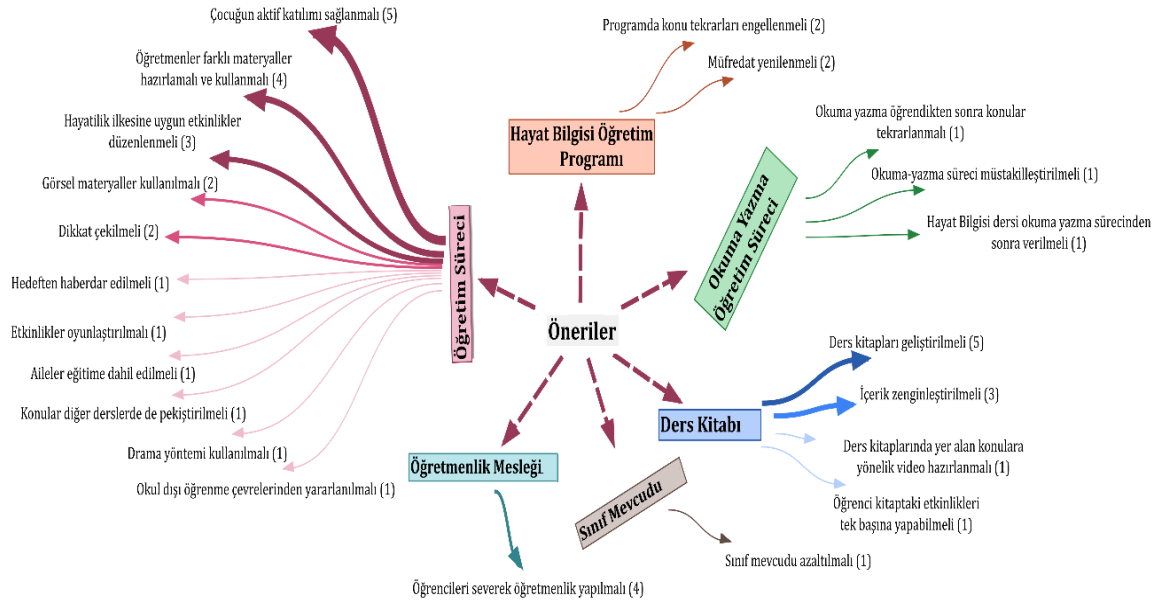
Sınıf öğretmenleri birinci sınıf birinci dönemde hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesinde; gözlem (13), soru-cevap (11), eşleştirme ve ayırt etme (5), resim boyama ve çizdirme (3), görüşme (1), drama (1) ve akran değerlendirme (1) yöntemlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları değerlendirme yöntemlerini seçmelerinde değerlendirme yönteminin; davranışa uygun olması (9), hazırbulunuşluğa uygun olması (7) ve birçok duyu organına hitap etmesi (3) gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ali Öğretmen: “Değerlendirirken daha çok davranışlarına bakıyoruz. Hani kuralı gerçekten almış mı, uygulayabiliyor mu yani hani gösterebiliyor mu o davranışı ona bakıyoruz. Yani o şekilde gözlemleyerek değerlendiriyoruz.”

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Önerileri: Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf birinci dönemde hayat bilgisi öğretimine yönelik önerileriyle ilgili bulgular Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Önerileri



Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf birinci dönem hayat bilgisi dersinin öğretim sürecine yönelik önerileri; çocuğun aktif katılımı sağlanmalı (5), öğretmenler farklı materyaller hazırlamalı ve kullanmalı (4), hayatilik ilkesine uygun etkinlikler düzenlenmeli (3), görsel materyaller kullanılmalı (2), dikkat çekilmeli (2), hedeften haberdar edilmeli (1), etkinlikler oynulaştırılmalı (1), aileler eğitime dâhil edilmeli (1), konular diğer derslerde de pekiştirilmeli (1), drama yöntemi kullanılmalı (1) ve okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlanılmalı (1) şeklindedir. Öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik önerileri ise; ders kitapları geliştirilmeli (5), içerik zenginleştirilmeli (3), öğrenci kitaptaki etkinlikleri tek başına yapabilmeli (1) ve ders kitaplarında yer alan konulara yönelik video hazırlanmalı (1) olmuştur.

Sınıf öğretmenleri birinci sınıf birinci dönemde hayat bilgisi dersinin gerektiği gibi işlenebilmesinde sınıf mevcutlarının azaltılmasını (1) ve öğrencileri severek öğretmenlik yapılmasını (4) önermişlerdir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinin okuma yazma sürecinden sonra verilmesini (1), okuma yazma öğrendikten sonra konuların tekrar edilmesini (1) ve okuma yazma sürecinin müstakilleştirilmesini (1) önermişlerdir. Son olarak hayat bilgisi öğretim programında konu tekrarlarının engellenmesini (2) ve müfredatın yenilenmesini (2) önermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu kategoride verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Nermin Öğretmen: “*Millî Eğitim tarafından dağıtılan okul kitapları içerik olarak biraz daha uygulamaya dönük olarak yapılırsa ve çocukların kendi başına izleyebilecekleri bir etkinlik şeklinde düzenlenirse çocuk için daha kalıcı olur.*”

Nicel Bulgular

Hayat Bilgisi Dersinin Öğretimine Yönelik Tutum Düzeyi: Hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerini belirlemek için hesaplanan tek örneklem t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların t-Testi Sonuçları

Boyut	n	M	SD	Beklenen Ortalama	df	t	p
Sevme	531	50.98	6.69	36.00	530	51.612	.000
Değer verme	531	29.74	6.06	24.00	530	21.816	.000
Önemseme	531	17.16	3.12	12.00	530	38.073	.000
Genel	531	97.88	13.71	72.00	530	43.490	.000

Hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin genel tutum düzeyleri ile sevme, değer verme ve önemseme alt boyutlarındaki tutum düzeylerinin beklenen ortalamalardan anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t_{(530)} = 51.612$; $p < .05$; $t_{(530)} = 21.816$; $p < .05$; $t_{(530)} = 38.073$; $p < .05$; $t_{(530)} = 43.490$; $p < .05$) ve bu anlamlı farklılığın sınıf öğretmenlerinin tutum düzeyleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik genel tutum düzeyleri ile sevme, değer verme ve önemseme alt boyutlarındaki tutum düzeylerinin olumlu derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinin Öğretimine Yönelik Tutum Düzeyi Maddelerinin Durumu: Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinde her bir maddeden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile her bir maddeye katılım düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği Maddelerinden Alınan Puanların Betimsel İstatistik Sonuçları

Sorular	M	SD	Düzye
1 Hayat bilgisi öğretimi çok önemli buluyorum.	4.52	.68	Tamamen Katılıyorum
2 Hayat bilgisi öğretimi dersinin hayat bilgisi programı okur-yazarlığına olumlu katkı sağladığını düşünürüm.	4.29	.76	Tamamen Katılıyorum
3 Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri derslerde uygulamaktan büyük zevk alırım/alacağım.	4.35	.71	Tamamen Katılıyorum
4 Hayat bilgisi öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	4.53	.71	Tamamen Katılıyorum
5 Hayat bilgisi öğretimi dersinin hayat bilgisi programı okur-yazarlığına olumlu katkı sağladığını düşünürüm.	4.37	.71	Tamamen Katılıyorum
6 Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri derslerde uygulamaktan büyük zevk alırım/alacağım.	3.94	.95	Katılıyorum
7 Hayat bilgisi öğretimi dersindeki uygulamaların diğer derslerin öğretim becerilerine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünürüm.	4.28	.73	Tamamen Katılıyorum
8 Hayat bilgisi öğretiminin ciddi bir hazırlık gerektirdiğine inanırım.	3.70	1.02	Katılıyorum
9 Hayat bilgisi dersi anlatmaktan hoşlanırım/hoslanacağım.	4.34	.74	Tamamen Katılıyorum

Sorular	M	SD	Düzy
10 Hayat bilgisi öğretimi dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem/istemezdim.	4.32	.73	Tamamen Katılıyorum
11 Hayat bilgisi öğretimi dersindeki öğrenme strateji yöntem-teknikleri ilgimi çeker/çekerdi.	4.14	.81	Katılıyorum
12 Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili merak ettiklerimi araştırır ve öğrenirim.	4.21	.75	Tamamen Katılıyorum
13 Hayat bilgisi öğretimini planlamaktan zevk alırım/alacağım.	4.08	.84	Tamamen Katılıyorum
14 Hayat bilgisi öğretimiyle ilgili kaynakları okumaktan büyük zevk alırım.	4.03	.85	Tamamen Katılıyorum
15 Hayat bilgisi öğretimi konusunda kişisel gelişimime katkı sağlayacak projelerde gönüllü olarak yer alabilirim.	3.88	.92	Tamamen Katılıyorum
16 Hayat bilgisi öğretimiyle ilgili plan yaparken zamanın nasıl geçtiğini fark etmiyorum.	3.72	.99	Tamamen Katılıyorum
17 Hayat bilgisi öğreteceğimi düşünmek beni sabırsızlandırıyor.	3.57	.99	Tamamen Katılıyorum
18 Hayat bilgisi dersi öncesinde plan yapmaya geniş zaman ayırırım/ayıracağım.	3.42	.102	Katılıyorum
19 Saatlerce hayat bilgisi anlatmak zorunda kalsam bile hiç rahatsız olmam.	3.24	1.11	Kararsızım
20 Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili materyal hazırlamaktan zevk alırım.	3.80	.86	Katılıyorum
21 Hayat bilgisi öğretimi için harcanan zamana acıyorum. *	4.31	.84	Tamamen Katılıyorum*
22 Hayat bilgisi öğretimini sıradan buluyorum.*	4.22	.89	Tamamen Katılıyorum*
23 Sürekli hayat bilgisi öğrettiğimi/öğreteceğimi düşündükçe bunalıma giriyorum.*	4.29	.90	Tamamen Katılıyorum*
24 Hayat bilgisi öğretmek/öğretecek olmak o kadar da önemsenecek bir durum değildir.*	4.33	.85	Tamamen Katılıyorum*

Tablo 2’de sunulan 21, 22, 23 ve 24. maddeleri ölçekte yer alan olumsuz maddeler olup puanlamada olumlu maddeye dönüştürülmüştür. Örneğin öğretmenler tarafından “hiç katılmıyorum” olarak işaretlenen bir madde; “tamamen katılıyorum” olarak dönüştürülmüştür. Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip oldukları maddenin “Hayat bilgisi öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.”; en düşük ortalamaya sahip oldukları maddenin ise “Saatlerce hayat bilgisi anlatmak zorunda kalsam bile hiç rahatsız olmam.” olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine göre Tutum Düzeyi: Hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin cinsiyete göre hesaplanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	M	SD	df	t	p
Kadın	317	98.05	13.64	529	.347	.729
Erkek	214	97.63	13.85			

Tablo 3’e göre hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{(529)} = .347$; $p > .05$).

Kıdem değişkenine göre tutum düzeyi: Hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin kıdeme göre hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4
Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleki kıdeme	n	M	SD
1-5 yıl	105	100.65	12.26
6-10 yıl	73	100.32	11.36
11-15 yıl	70	95.66	12.04
16-20 yıl	99	96.29	14.60
21 yıl ve üstü	184	97.03	15.13

Hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre; 1-5 yıl (M= 100.65), 6-10 yıl (M= 100.32), 21 yıl ve üstü (M= 97.03), 16-20 yıl (M= 96.29), ve 11-15 yıl (M= 95.66) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 5
Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	Df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
Grupiçi	1966.187	4	491.547	2.647	.033	1-5 yıl >11-15 yıl;
Gruplararası	97672.856	526	185.690			1-5 yıl >16-20 yıl;
Toplam	99639.043	530				1-5 yıl >21 yıl ve üstü; 6-10 yıl >11-15 yıl

Tablo 5'e göre hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(4-526)} = 5.121$; $p < .05$]. Gruplar arası farklar incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlara göre hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir. 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ise 11-15 yıl kıdeme sahip olanlara göre hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir.

Görev Yapılan Bölge Değişkenine Göre Tutum Düzeyi: Hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin görev yapılan bölgeye göre hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6
Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölge	n	M	SD
İç Anadolu	87	99.24	13.49
Karadeniz	70	99.24	11.47
Doğu Anadolu	77	98.43	14.45
Ege	71	98.35	14.48
Akdeniz	72	98.19	15.68
Güneydoğu Anadolu	79	98.19	13.61
Marmara	75	95.77	12.62

Görev yapılan bölgeye göre; sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutum düzeylerinin aritmetik ortalamaları İç Anadolu (M= 99.24), Karadeniz (M= 99.24), Doğu Anadolu (M= 98.43), Ege (M= 98.35), Akdeniz (M= 98.19), Güneydoğu Anadolu (M= 98.19) ve Marmara (M= 95.77) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 7
Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Grupiçi	682.443	6	113.741	.602	.729
Gruplararası	98956.600	524	188.848		
Toplam	99639.043	530			

Tablo 7'ye göre hayat bilgisi dersinin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(6-524)} = .602$; $p > .05$]. Bir başka deyişle, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutum düzeyleri, görev yapılan bölgeye göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutumları olumlu düzeyde yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumunda yer alan “sevme”, “değer verme”, “önemseme” alt boyutlarının tamamında olumlu düzeyde ve yüksek bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonucuyla benzer şekilde alan yazınında yer alan diğer araştırmalar da sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Akgün, 2022; Batmaz & Altun, 2019; Çetin, 2018; Dadaş, 2021; Yurtbakan & Altun, 2019). Araştırmada öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutumları görev yaptıkları coğrafi bölgeye dayalı olarak incelenmiş, ancak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle görev yapılan coğrafi bölgenin, öğretmenlerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin derse yönelik tutumları cinsiyete ve mesleki kıdeme dayalı olarak da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda öğretmen tutumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmediği; mesleki kıdeme göre ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yeni mezun öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretimine karşı daha olumlu bir tutum ve yaklaşıma sahip oldukları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları alan yazınıyla karşılaştırıldığında benzer ve farklı sonuçlara sahip çalışmalara rastlanmıştır. Mevcut araştırmayla benzer şekilde Çetin (2018) ve Dadaş (2021) hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmadan farklı olarak hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumun alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu ve bu anlamlı farkın kadın öğretmenler/öğretmen adayları lehine ortaya çıktığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Akgün, 2022; Batmaz & Altun, 2019; Yurtbakan & Altun, 2019). Akgün'e (2022) ait çalışmada mevcut araştırmadan farklı olarak 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip, diğer bir ifade ile daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dadaş (2021) ise sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. İlgili araştırma sonuçlarındaki değişkenlere dayalı farklılıkların örneklem gruplarındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde yüksek olması alan yazınındaki çalışmalar için ortak bir sonuç olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından hayat bilgisi dersinin önemi, araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasındadır. Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinde yer alan “Hayat bilgisi öğretimini çok önemli buluyorum.” ve “Hayat bilgisi öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.” maddeleri sınıf öğretmenlerinin ölçekte yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri maddeler arasında yer almıştır. Benzer şekilde “Hayat bilgisi öğretmek/öğretecek olmak o kadar da önemsenecek bir durum değildir.” ifadesi sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde puanladıkları, diğer bir ifadeyle katılmadıklarını beyan ettikleri ölçek maddesi olmuştur. Araştırmanın nitel sonuçları da nicel sonuçlarını destekler şekilde öğretmenlerin hayat bilgisi dersinin önemine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenleri görüşmeler sırasında hayat bilgisi dersinin hem çocuklar için önemine hem de genel bağlamdaki önemine dikkat çekmişlerdir. İlgili ölçek maddelerinden elde edilen puanlarla görüşmelere katılan Nazlı Öğretmenin “Hayat bilgisi önemli bir derstir. Hayatın içinden bir derstir. Yaşanmış ve yaşanacakların dersidir.” görüşünün tamamen örtüştüğü görülmektedir. Hayat bilgisi dersinin öğretmen görüşlerinde “önemli” olarak nitelendirilmesine

neden olan ve en çok vurgulanan özelliği çocuklara hayatın bilgisini kazandırıyor olmasıdır. Çocukları sosyal yaşama hazırlaması, okulu tanıyarak uyum sağlamalarını kolaylaştırması, bu dersi önemli kılan özelliklerin başında yer almaktadır. Çocukların doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlamalarında, temel yaşam becerileri edinmelerinde, içinde yaşadıkları kültürü tanıyarak norm ve değerleri kazanmalarında, kuralları öğrenmelerinde hayat bilgisi dersinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Dadaş'a (2021) ait çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini önemli gördükleri ve diğer derslere temel teşkil ettiğini düşündükleri belirtilmektedir. Nitekim Tay (2017) da hayat bilgisi dersinin; çocuğun kendini bilmesi ve tanıması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak verilen bir ders olduğuna dikkat çekmektedir.

Hayat bilgisi dersinin okuma yazma öğretim sürecinden etkilenme durumu, araştırma sonuçlarının diğer bir bölümünü oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı birinci sınıf birinci dönemde okuma yazma çalışmalarına ağırlık verilmesinin, hayat bilgisi öğretimi etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler birinci sınıf birinci dönem için okuma, yazma ve ses öğretimi daha önemli gördüklerini ve bu süreçlere odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazma becerisini henüz edinmedikleri birinci dönemde yazılı materyal kullanmadıklarını, bu nedenle kitap kullanımına oldukça sınırlı yer verdiklerini, hayat bilgisi dersinin ise okuma ve yazma gerektiren konular içerdiğini dile getirmişlerdir. Nitekim Serhat Öğretmenin "Tabii ki etkiliyor yani okuma yazma bilmeden hayat bilgisi dersinde sadece sözlü olarak ifade ediyoruz ama okuma olmadığı için biraz daha soyut kalabiliyor." görüşü okuma yazma öncesi süreçte hayat bilgisi öğretiminin verimli geçmediğine işaret etmektedir. Oysaki sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan "Hayat bilgisi öğretimi dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem." ve "Hayat bilgisi dersini kolay öğretebileceğimi düşünürüm." maddelerinde yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. İlgili ölçek maddeleri düşünüldüğünde okuma yazma etkinliklerinin hayat bilgisi öğretimine olumsuz yansımayaacağı öngörüsü oluşsa da öğretmenlerin deneyimleri, sonucun beklenenden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada okuma yazma çalışmalarının hayat bilgisi öğretimi etkilemediğini ifade eden öğretmenlerin ise bu durumu hayat bilgisi öğretiminin anlatım yöntemine dayalı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşımla yürütülebiliyor olmasına dayandırdıkları belirlenmiştir. Oysaki öğretim sürecinde öğrencilerin pasif durumda kalmaları ve öğretimin anlatım yöntemiyle sınırlı kalması aslında ifade edilenin aksine hayat bilgisi öğretiminin etkilendiğine işaret etmektedir. Nitekim sınıf öğretmenlerine yöneltilen "Okuma yazma etkinlikleri sürecinde zümreleriniz hayat bilgisi dersinde ne yapmaktadır?" sorusuna öğretmenlerin önemli bir bölümü zümrelerinin okuma yazma öğretimi sürecinde hayat bilgisi dersini işlemediklerini ve bu süreçte okuma yazma çalışmalarına öncelik verdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelere katılan Yüksel Öğretmen de zümrelerinin bu eğilimlerini "Tüm öğretmenler okuma yazma öğrenme sürecinde sadece okuma yazmaya yükleniyor. Hayat bilgisini, matematiği ihmal ediyorlar. Bir iki ay öteleyen öğretmenler de var, bu büyük bir sorun. Aynı anda yürütülmeli." ifadesiyle eleştirmiş ve okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinin ihmal ediliyor olmasına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Tay ve arkadaşları (2024) sınıf öğretmeni adaylarının gözlemlerine dayalı yürüttükleri araştırmalarında birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma faaliyetlerini öğretim sürecinin merkezine aldıklarını ve bu durumun hayat bilgisi dersinin aksatılmasına neden olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçların bir bölümü sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıfın ilk haftasında yaptıkları etkinliklerle ilgilidir. Öğretmenlerin birinci sınıfın ilk haftasında gerçekleştirdikleri etkinliklerde; çocukların okula ve sınıfa uyumlarının sağlanması, okulun bölümlerini ve birimlerini tanımaları, okul ve sınıf kurallarını öğrenmeleri, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle tanışmaları gibi oryantasyon çalışmalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Hayat bilgisi öğretim programı bağlamında ele alındığında ise sınıf öğretmenlerinin ilk hafta gerçekleştirdikleri çalışmaların Okulumuzda Hayat ünitesi kazanımlarıyla ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Bu ünite içerisinde yer alan "HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.", "HB.1.1.4. Sınıfının okul içindeki yerini bulur.", "HB.1.1.7. Okulunun bölümlerini tanır", "HB.1.1.9. Okul çalışanlarını tanır.", "HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.", "HB.1.1.12. Okul kurallarına uyar." kazanımları öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlikleri kapsamaktadır. Bu yönüyle hayat bilgisi dersinin öğrencilerin okula uyum süreçlerine önemli ölçüde hizmet ettiğini ifade etmek mümkündür. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin "Hayat bilgisi öğretimi dersindeki uygulamaların diğer

derslerin öğretim becerilerine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünürüm.” tutum maddesine yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultu da hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilecek uygulamaların birinci sınıf oryantasyon sürecine sağlayacağı katkı konusunda öğretmenlerin olumlu tutum ve farkındalığa sahip oldukları çıkarımında bulunulmuştur. Ancak öğretmenlerin görüşmeler sırasında oryantasyon çalışmalarıyla hayat bilgisi dersi arasında herhangi bir bağlantı kurmamış olmaları, oryantasyon sürecinde hayat bilgisine başvurup başvurmadıkları konusunda soru işaretine neden olmuştur.

Araştırmanın fenomenolojik boyutunda elde edilen sonuçların bir bölümü okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde kullanılan materyaller ve bunların kullanım gerekçeleriyle ilgilidir. Tutum ölçeğinde yer alan “Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili materyal hazırlamaktan zevk alırım.” ölçek maddesine sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarının da bu sonucu desteklediği ve öğretmenlerin kullandıkları materyallerin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde kullandıkları materyaller arasında görsel-işitsel ve yazılı materyaller ön plana çıkmıştır. Yazılı materyaller arasında en çok çalışma kağıdından yararlanıldığı; ders kitabı, dergi, okuma kartı, şiir, hikâye ve kavram haritasının okuma yazma öncesi süreçte hayat bilgisi öğretiminde kullanılan diğer yazılı materyaller olduğu tespit edilmiştir. Görsel işitsel materyaller arasında videolar ön plana çıkarken, bunu animasyon ve çizgi film takip etmiştir. Mevcut araştırmayla benzer şekilde Tay ve diğerlerine (2024) ait çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde en çok görsel-işitsel materyalleri kullandıkları, bunlar içerisinde ise videoların ön plana çıktığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte kullandıkları öğretim araçlarının başında ise akıllı tahtanın geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler yukarıda ifade edilen materyal ve öğretim araçlarının seçiminde öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğretim ortamının şartlarını, dersin kazanımlarını ve öğretim yöntemlerine uygunluğunu göz önünde bulundurdıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin genel görüşünden farklı olarak okuma yazma öncesi hayat bilgisi öğretiminde materyallere ihtiyaç duymadığını ve bunlardan yararlanmadığını belirten öğretmenler de olmuştur. Benzer şekilde Batmaz (2021) tarafından yürütülen araştırmada da sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde materyal kullanımını önemli bulduklarını ifade etmelerine rağmen öğrenme-öğretme süreçlerinde sınırlı ölçüde materyal kullandıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle öğretmen görüşleri ile uygulama arasında farklılıklar olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarının diğer bir bölümü okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntemler ve bunların kullanım gerekçeleridir. Tutum ölçeğinde yer alan “Hayat bilgisi öğretimi dersindeki öğrenme strateji yöntem-teknikleri ilgimi çekmedi.” ölçek maddesine sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ancak araştırmanın nitel sonuçlarının ölçek maddesinden elde edilen sonuçlarla tutarlı olmadığı, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersini yürütürken sıklıkla soru cevap ve anlatım yöntemine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Soru cevap etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlayabilecek bir yöntem olsa da anlatım yönteminin sıklıkla kullanılıyor olması öğrencilerin hayat bilgisi dersinde pasif konumda kalacakları düşüncesi oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde başvurdukları yöntemler arasında drama ve aktif öğrenmenin de bulunduğu belirlenmiştir. Anlatım yöntemi ile karşılaştırıldığında drama ve aktif öğrenmenin kullanılmasının öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacağı değerlendirilmiştir. Alan yazınında incelendiğinde Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hayat bilgisi dersinde sıklıkla anlatım yönteminin kullanıldığı görüldürken; Gültekin (2018), Yurtbakan ve Altun’a (2019) ait çalışmalarda dramının birinci sınıf okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi de dâhil olmak üzere tüm derslerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Şahin ve Güven’e (2016) ait araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin en çok başvurdukları yöntem ve tekniklerin; düz anlatım, soru-cevap, gezi, gözlem, örnek olay ve beyin fırtınası olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntemlerin öğretmen ve öğrenci merkezli olarak değişiklik gösterdiği çıkarımında bulunulmuştur. Öğretmenler hayat bilgisi öğretimi için yöntem seçimlerinde öğrenci seviyesine uygunluk başta olmak üzere yöntemin; dikkat çekici olması, kalıcı öğrenme sağlaması, okuma yazma becerisi gerektirmemesi, kalabalık sınıf ortamına

uygun olması, aktif katılım sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve konuya uygun olması gibi hususları göz önünde bulundurmışlardır.

Araştırmada ortaya konulan diğer bir sonuç hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerdir. Sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinin değerlendirilmesinde en çok gözlem ve soru cevap yöntemini kullanmayı tercih etmişlerdir. Ali Öğretmen gözleme dayalı olarak gerçekleştirdiği ölçme ve değerlendirme sürecini “Değerlendirirken daha çok davranışlarına bakıyoruz. Hani kuralı gerçekten almış mı, uygulayabiliyor mu yani hani gösterebiliyor mu o davranışı ona bakıyoruz. Yani o şekilde gözlemleyerek değerlendiriyoruz.” ifadesiyle ortaya koymuştur. Nermin Öğretmen de soru-cevaba dayalı ölçme ve değerlendirme yapmasını “Okuma yazma bilinmeyen bu süreçte soru cevap şeklinde değerlendirme yapıyorum.” diyerek, çocukların okuma yazma becerisini henüz edinmemiş olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Hem gözlem hem de soru-cevap yöntemlerinin okuma ve yazma becerisi gerektirmemesinin birinci sınıf birinci dönemde yürütülen faaliyetlerin doğasına uygun olduğu değerlendirilmektedir. Eşleştirme, resim boyama-çizdirme, görüşme, drama ve akran değerlendirme sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde hayat bilgisi dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri olmuştur.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin hayat bilgisi dersine yönelik önerileri ortaya konulmuştur. Öğretmenler okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersinde çocukların aktif katılımlarının sağlanmasını önermişlerdir. Öğretim sürecinde farklı materyallerden yararlanılması, hayatilik ilkesine uygun etkinlikler düzenlenmesi, görsel materyaller kullanılması ve çocukların dikkatlerinin çekilmesi sınıf öğretmenleri tarafından önerilen hususlar arasındadır. Öğretmenlerin önerilerinin diğer bir kısmı ise ders kitaplarına yöneliktir. Öğretmenler okuma yazma öncesi hayat bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere ders kitaplarının geliştirilmesini önermişlerdir. Araştırma sonucuyla paralel olarak Dadaş (2021) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ders kitabını yetersiz bulduklarını ortaya koyarken; Yıldırım (2021) kitapların yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğunu belirlemiştir. Tay ve diğerleri ise (2024) hayat bilgisi dersi birinci sınıf birinci dönemde kullanılmak üzere ders kitaplarının ve yardımcı materyallerin tasarlanması önerisinde bulunmuşlardır.

Öneriler

Mevcut çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak okuma yazma öğretim sürecinde hayat bilgisi dersine yönelik yeni araştırmaların tasarlanması, bu araştırmalarda mesleki deneyimin öğretmenlerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin daha derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçların sahadaki uygulayıcılar tarafından göz önünde bulundurulması, hayat bilgisi öğretiminin ihmal edilmemesi, öğretim programına uygun şekilde hareket edilmesi ve öğretim sürecinin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi önerilebilir. Okuma yazma öncesi dönemde hayat bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere ders kitaplarının ve materyallerin geliştirilmesi, böylece hayat bilgisi dersinin okuma yazma öğretim sürecinden olumsuz şekilde etkilenmesinin önüne geçilmesi önerisinde bulunulabilir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar: Kavramsallaştırma, Araştırma, Veri düzenleme, Metodoloji, Yazım – ilk taslak, Yazım – gözden geçirme ve düzenleme, Doğrulama, Denetim. **İkinci yazar:** Araştırma, Veri düzenleme, Metodoloji, Biçimsel düzenleme, Görselleştirme, Yazım – ilk taslak, Yazım – gözden geçirme ve düzenleme, Doğrulama. **Üçüncü yazar:** Araştırma, Veri düzenleme, Metodoloji, Biçimsel düzenleme, Yazım – ilk taslak, Yazım – gözden geçirme ve düzenleme, Doğrulama. **Dördüncü yazar:** Veri toplama, Veri düzenleme, Metodoloji, Yazım – gözden geçirme ve düzenleme. **Beşinci Yazar:** Veri toplama, Biçimsel düzenleme, Görselleştirme, Kaynaklar. **Altıncı Yazar:** Veri toplama, Veri düzenleme, Kaynaklar.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Tay, Çoban, Ocakcı, Akyürek Tay, Şen & Demir – Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55(1), 2026, 275-315

Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır (31.01.2024, 55).

Çatışma Beyanı

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

References

- Akgün, Y. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve yaşam becerileriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. Cinius.
- Batmaz, O., & Altun, T. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 23–44.
- Batmaz, O. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersindeki pratik bilgilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2021). Giriş. A. Arı (Çev. Ed.), & M. Koçyiğit (Çev.). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 11–31). Eğitim Yayınevi.
- Berk, L. E. (2013). Orta çocuklukta zihinsel gelişim. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.), *Bebekler ve çocuklar [doğum öncesinden orta çocukluğa]* içinde (ss. 436–479). Nobel Akademik.
- Brewerton, P. M., & Millward, L. J. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researchers*. Sage.
- Campbell, R. L. (2016, Aralık 7). *Jean Piaget's genetic epistemology: Appreciation and critique*. <http://hub-cap.clemson.edu/~campber/index.html>
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma yaklaşımın seçimi. S. B. Demir (Çev. Ed.), & M. Bütün (Çev.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* içinde (ss. 1–103). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2021). Beş nitel araştırma yaklaşımı. S. B. Demir, M. Bütün (Çev. Ed.), & M. Aydın (Çev.). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (ss. 71–112). Siyasal.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Çetin, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 640–651.
- Dadaş, A. (2021). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197–203.
- Ersanlı, K. (2005). Gelişim ve öğrenme. K. Ersanlı, & E. Uzman, (Ed.), *Sosyal gelişim* içinde (ss. 169–188). Lisans.
- Fetters, M. D. (2020). *The mixed methods research workbook: Activities for designing, implementing, and publishing projects*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2022). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Çev.). İmge.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323–348. <https://doi.org/10.1080/13803610500110687>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 11(3), 255–274.

- Gültekin, F. (2018). *Okuma yazmaya geçişte drama yönteminin kullanımına dair ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Gündoğdu, H. (2005). Gelişim ve öğrenme. K. Ersanlı, & E. Uzman (Ed.), *Bilişsel gelişim* içinde (ss. 75–110). Lisans.
- Karakoç, B. (2019). Olgubilim araştırması. S. Şen, & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 263–282). Nobel Akademik.
- Karatsareas, P. (2022). Semi-structured interviews. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research methods in language attitudes* (pp. 99–113). Cambridge University.
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49), 6250–6260. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1858>
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: to wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7–19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211>
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668–675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). Giriş. S. A. Altun, & A. Ersoy (Çev. Ed.), & A. Ç. Kılınç (Çev.). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* içinde (ss. 1–15). Pegem Akademi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Mruk, C. J. (1983). Toward a phenomenology of self-esteem. In A. Giorgi, A. Barton, & C. Maes (Eds.), *Duquesne studies in phenomenological psychology: Vol. 4* (pp. 137–149). Duquesne University.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.), E. Bukova Güzel, & E. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (ss. 75–142). Pegem Akademi.
- Santrock, J. W. (2011a). Orta ve geç çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim (A. Öztürk Çev.). G. Yüksel (Çev. Ed.), *Yaşam boyu gelişim* [Gelişim psikolojisi] içinde (ss. 276–309). Nobel Akademik.
- Santrock, J. W. (2011b). Orta ve geç çocuklukta sosyo-duygusal gelişim (S. Erdem İmamoğlu Çev.). G. Yüksel (Çev. Ed.), *Yaşam boyu gelişim* [Gelişim psikolojisi] içinde (ss. 312–344). Nobel Akademik.
- Sargın, N. (2005). Fiziksel gelişim. K. Ersanlı, & E. Uzman, (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (ss. 49–74). Lisans.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M., & Yılar, R. (2017). Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(3), 992–1006. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330237>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17, 1372–1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Stevick, E. L. (1971). An empirical investigation of the experience of anger. In A. Giorgi, W. F. Fischer, & R. von Eckartsberg (Eds.), *Duquesne studies -in phenomenological psychology: Vol. I* (pp. 132–148). Duquesne University.
- Singh, R., & Mangat, N. S. (1996). Stratified sampling. In *Elements of survey sampling. Kluwer Texts in the Mathematical Sciences* (pp. 102–144). Springer.
- Şahin, D., & Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Science Education Journal*, 1(1), 42–59.

- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 1–39). Pegem Akademi.
- Tay, B. (2019). Okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi. S. Z. Genç ve A. Beldağ, (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* içinde (ss. 207-236). Pegem Akademi.
- Tay, B., Ocakcı, E., & Çoban, E. (2024). Okuma yazma öncesi hayat bilgisi öğretimi: Sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirmeleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 42–59. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1352509>
- Toprak, E. (2021). Olgubilim (fenomonoloji). M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 31–37). Pegem Akademi.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 205–227). Pegem Akademi.
- Tümkaya, S. (2005). Dil gelişim. K. Ersanlı, & E. Uzman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (ss. 111–138). Lisans.
- Van Kaam, A. (1969). *Existential foundation of psychology*. Image Books.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, G. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersine yönelik görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 568–589.
- Yurtbakan, E., & Altun, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarının uygulamaları ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1160–1176. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-524876>